



**Universidad
Zaragoza**

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Infantil

El imaginario social de la escuela rural en Aragón:

Profesorado, infraestructura, materiales y metodología

The social imaginary of rural school in Aragon:

Teachers, infrastructure, materials and methodology

Autora

Gema Buil Gil

Directora

Rocío Tapiador Villanueva

Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Año 2021

ÍNDICE

1. Introducción y justificación.....	pág. 1
2. Objetivos.....	pág. 3
3. Marco teórico.	
3.1. El imaginario social	
3.1.2. Diferentes concepciones.....	pág. 4
3.2. La escuela rural	
3.2.1. Evolución del concepto y cambios legislativos.....	pág. 7
3.2.3. La escuela rural en Aragón.....	pág. 9
3.2.4. Definición y características.....	pág. 13
3.2.5. Ventajas e inconvenientes.....	pág. 14
3.2.6. Aulas multigrado: profesorado, infraestructura, materiales y metodología.....	pág. 17
4. Metodología y análisis de realidad.....	pág. 19
5. Resultados.....	pág. 24
5.1. Análisis de la percepción de la población general.....	pág. 24
5.2. Comparación entre el medio rural y el urbano.....	pág. 35
5.3. Concepciones según el rango de edad.....	pág. 43
5.4. Perspectivas de los especialistas de educación.....	pág. 47
5.5. Perspectivas del alumnado de Magisterio Infantil.....	pág. 51
6. Conclusiones y valoración personal.....	pág. 55
7. Bibliografía.....	pág. 59

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y FIGURAS

Descripción	Pág.
▪ Capítulo I. Categorizaciones de los entrevistados.	
Figura 1.1: Porcentaje del rango de edad de los entrevistados.....	22
Figura 1.2: Porcentaje del lugar habitual de residencia de los entrevistados.....	22
Figura 1.3: Porcentaje de los entrevistados relacionados con el ámbito educativo...	23
▪ Capítulo II. Análisis de la percepción de la población general.	
Gráfico 2.1: Porcentaje de respuestas de la población general acerca de la cualificación del profesorado interino para trabajar en la escuela rural.....	24
Gráfico 2.2: Porcentaje de respuestas de la población general sobre la disponibilidad del profesorado en la escuela rural.....	26
Gráfico 2.3: Porcentaje de respuestas de la población general acerca de la habilitación de una buena infraestructura en la escuela rural.....	27
Gráfico 2.4: Porcentaje de respuestas de la población general sobre la variedad de recursos materiales en la escuela rural.....	29
Gráfico 2.5: Porcentaje de respuestas de la población general sobre la implementación de metodologías activas en la escuela rural.....	30
Gráfico 2.6: Porcentaje de respuestas de la población general sobre las ventajas de la escuela rural.....	32
Gráfico 2.7: Porcentaje de respuestas de la población general sobre las limitaciones de la escuela rural.....	34
▪ Capítulo III. Comparación entre la percepción del medio rural y el urbano.	
Gráfico 3.1: Porcentaje de respuestas de la población según ámbito de residencia acerca de la cualificación del profesorado para trabajar en la escuela rural.....	36
Gráfico 3.2: Porcentaje de respuestas de la población según ámbito de residencia sobre la disponibilidad del profesorado en la escuela rural.....	37

Gráfico 3.3: Porcentaje de respuestas de la población según ámbito de residencia sobre la habilitación de una buena infraestructura en la escuela rural.....	38
--	----

Gráfico 3.4: Porcentaje de respuestas de la población según ámbito de residencia sobre la variedad de recursos materiales en la escuela rural.....	39
--	----

Gráfico 3.5: Comparativa de respuestas de la población según ámbito de residencia sobre la implementación de metodologías activas en la escuela rural.....	41
--	----

▪ **Capítulo IV. Concepciones según el rango de edad.**

Gráfico 4.1: Comparativa de las respuestas de los entrevistados acerca de la escuela rural por parámetros según el rango de edad.....	43
---	----

▪ **Capítulo V. Perspectivas de los especialistas de educación según su ámbito de residencia.**

Gráfico 5.1: Media comparativa de las respuestas acerca de la escuela rural por parámetros de los especialistas de educación entrevistados según su ámbito de residencia.....	48
---	----

▪ **Capítulo VI. Perspectivas del alumnado de Magisterio Infantil según su ámbito de residencia.**

Gráfico 6.1: Media comparativa de las respuestas acerca de la escuela rural por parámetros del alumnado de Magisterio Infantil entrevistados según su ámbito de residencia.....	52
---	----

Resumen

El presente trabajo de carácter empírico tiene como base acercarse al imaginario social de la población general de Aragón acerca de algunos puntos de referencia de la escuela rural: profesorado, infraestructura, materiales y metodología. El propósito principal del que se parte es la comprobación del supuesto que sostiene que la sociedad infravalora a los centros de este ámbito, ya que se piensa que disponen de menos recursos en cuanto a los parámetros mencionados que los del medio urbano. Para ello, se han repasado en primera instancia los conceptos de imaginario social y escuela rural con apoyos teóricos, para después llegar a la cuestión experimental en la que se centra el proyecto. Así, se ha efectuado una encuesta dirigida a diferentes personas de Aragón, tanto de edad, ámbito de residencia y relación con el ámbito educativo, con el fin de constatar si existen distinciones en su opinión acerca de la escuela rural. Porque, ¿piensa lo mismo un señor de 60 años que una adolescente de 14 sobre la infraestructura de estos centros?, o más complicado todavía, ¿piensa lo mismo sobre este tema un señor de 60 años que vive en la ciudad que una adolescente de 14 que reside en su pueblo? De tal manera, el objetivo final es generar una reflexión en la sociedad sobre estas escuelas, en base a los distintos puntos de vista recabados en el cuestionario.

Palabras clave: Escuela rural, imaginario social, aulas multigrado, diversidad, metodologías activas.

Abstract

This empirical project is based on the social imaginary of the general population of Aragon regarding certain parameters from the rural school: teachers, infrastructure, materials and methodology. The main purpose of this dissertation is to verify the assumption that society underestimates the educational institutions in this area, since it is widely thought that they have fewer resources, in terms of the aforementioned parameters, than those in an urban environment. In the first instance, an analysis of the concepts of social imaginary and rural school has been carried out with theoretical support, in order to lead to the experimental question. In addition, the project has resorted to a survey aimed at different people from Aragon, both in age, area of residence and relation with the educational environment, in order to find out about the distinctions in opinions about rural school. Thus, does a 60-year-old individual think the same as a 14-year-old adolescent about the infrastructure of these institutions? In fact, does a 60-year-old individual living in an urban setting think the same as a 14-year-old teenager living in a rural setting? In conclusion, the final objective is to encourage a reflection among society about these schools, concerning the different points of view collected in the survey.

Key words: Rural school, social imaginary, multigrade classrooms, diversity, active methodologies.

1. Introducción y justificación.

El concepto de escuela rural resulta complicado de abarcar de una forma global, ya que depende directamente del contexto en el que nos situemos. Pero, un punto está claro y es que los centros rurales desempeñan una gran influencia en el entorno en el que se encuentran, tanto por la permanencia de la población que habita en dicho territorio como por la transmisión de valores y tradiciones.

En esta misma línea, tal y como comenta Berlanga (2014):

Se entiende que las políticas han provocado un desprestigio de la escuela rural, reflejado en el deseo de los padres de que se parezca cada vez más a la escuela urbana. En éste, ha colaborado parte del profesorado por la negativa visión de este tipo escuelas en las que ve el camino irremediable para llegar a un puesto de trabajo profesionalmente más digno en ciudades, con más servicios y con menor necesidad de implicación y compromiso social. (p. 14)

Por tanto, podemos decir que nos encontramos con muchos estereotipos que cubren al ámbito rural, dejando instauradas aparentes desigualdades, tanto a nivel económico como social, que presenta frente al medio urbano. Estas imágenes pueden surgir de la dificultad del medio rural para organizarse como una comunidad competente frente a la que posee la mayoría de población, que es urbana. (Gallardo, 2011).

Refiriéndonos a la Comunidad Autónoma de Aragón en concreto, que es el lugar donde se enmarca el presente proyecto, Berlanga (2014), anota que más del 60% de los habitantes se ubican en la provincia de Zaragoza, estando el resto de población repartida entre Huesca y Teruel de una forma desproporcionada e incluso llegando a estar algunas zonas prácticamente deshabitadas.

Considerando los 730 municipios que componen a dicha Comunidad Autónoma, 527 cuentan con el 72% de la población con menos de 500 habitantes; 182 pueblos tienen entre 500 y 5.000, poseyendo el 25% de la población; y tan sólo 20 ciudades, con el 2'7% de la población, sobrepasan los 5.000 habitantes. Viendo esta división territorial, se hace lógico y crucial hablar de la escuela rural en Aragón. (Berlanga, 2014).

Sin embargo, siguiendo los comentarios de Berlanga (2014), la legislación vigente no dedica una política educativa concreta para la singularidad de las escuelas localizadas en el medio rural. De hecho, en la actualidad parece volver a producirse un desmoronamiento de estos centros, el cual ya se produjo durante los años sesenta hasta los primeros años de los ochenta, por motivos tanto ideológicos como económicos.

Tomando como referencia el pretexto ideológico, el análisis de la percepción del ámbito rural actualmente puede ser interpretado de dos formas: la externa, que se cimenta en la representación que se forja desde fuera sobre este medio, y la interna, que se fundamenta en la consideración que tiene la población rural sobre cómo es vista desde fuera. (Bustos, 2009).

El presente Trabajo Fin de Grado de carácter empírico, titulado “*El imaginario social de la escuela rural en Aragón*”, tiene como objetivo sistematizar la percepción de la población general acerca de algunos parámetros de la escuela rural, comparándola a través de diferentes variables. Todo ello va dirigido a comprobar si existen diferencias entre unos y otros puntos de vista, haciendo reflexionar al lector sobre la noción de escuela rural.

El interés de este trabajo surgió a partir del pensamiento basado en la infravaloración por parte de la sociedad que presentan las zonas rurales, y, por consiguiente, las escuelas de estos territorios. Atendiendo a Vázquez (2008), no reconocer lo rural implica que se oculta su realidad, hasta tal punto de negar su existencia. Por consiguiente, el mundo rural y sus centros educativos se transforman en una realidad silenciada, imperceptible y retirada del pensamiento social, influenciado directamente por la mentalidad urbana.

Así pues, teniendo en cuenta la indagación experimental que caracteriza la propuesta, se presenta la hipótesis que sostiene que la población piensa que estos centros cuentan aparentemente con menos recursos que los centros urbanos, tal y como apunta Recio (2018), donde la docencia se enfrenta a unas circunstancias de trabajo de dudosa calidad, en edificios debilitados por el paso del tiempo y con escasez de recursos.

Por ello, el desarrollo del trabajo se fundamentará en dos conceptos claros: el imaginario social y la escuela rural. En primera instancia, se enmarcará el término de imaginario social, plasmando diferentes concepciones del mismo a lo largo del tiempo, con el fin de entender su significado y llegar a las ideas que se tomarán como referencia para el presente proyecto.

En segundo lugar, se repasará brevemente la contextualización y el marco legislativo de la escuela rural, desde sus inicios hasta la actualidad, haciendo hincapié en Aragón, ya que es el lugar en el que se centra el proyecto. Asimismo, se reflejará la definición y se analizarán las características fundamentales, teniendo en cuenta tanto sus fortalezas como sus debilidades y los puntos de referencia tomados de las aulas multigrado.

Por último, se realizará un estudio que permita un análisis y su posterior reflexión sobre el lugar que ocupa la escuela rural en la sociedad. Para ello, se identificará la impresión de la población general sobre determinadas variables de la escuela rural, incluyendo en el mismo diferentes ítems para clasificar a las personas entrevistadas, con el objeto de concluir si existen distintos imaginarios y si la percepción de los parámetros seleccionados es positiva o negativa.

2. Objetivos.

La finalidad de este trabajo reside en cotejar la hipótesis acerca de la subestimación de la escuela rural aragonesa por parte de la sociedad. Para ello, se establecen estos objetivos:

El objetivo general es analizar el imaginario social de la población general de Aragón acerca de algunos parámetros que componen la escuela rural, con el propósito de reflexionar acerca de las diferencias existentes.

Los objetivos específicos son los siguientes:

- Identificar las características generales de la escuela rural: fortalezas y limitaciones.
- Recoger información a través de un cuestionario sobre la percepción de la población general respecto a los factores profesorado, infraestructura, materiales y metodología de la escuela rural.
- Contrastar la información recabada con las variables de edad, ámbito de residencia, especialistas de educación y alumnado de Magisterio en Educación Infantil.

3. Marco teórico.

3.1. El imaginario social.

3.1.1. Diferentes concepciones.

La idea de imaginario o, tal y como se denomina actualmente, imaginario social se ha ido completando y transformando considerablemente durante la historia por medio de una gran diversidad de perspectivas y corrientes. Por ello, los enfoques filosóficos, filólogos, psicológicos, sociológicos, comunicativos y un largo etcétera han concebido este concepto desde una diversidad de contextos y significados, ocasionando así una amplia gama de pensamientos distintos. (Cristiano, 2012).

Sin embargo, a lo largo de la evolución histórica de la noción de imaginario, a pesar del surgimiento de diferentes especialidades que han conseguido forjar una entidad propia de este concepto en sus tesis teóricas, cada una con su enfoque determinado, se observa cómo parten de unos principios comunes. (Carretero, 2010).

En referencia a la historia de la concepción de imaginario, el interés y disposición de estudiar y reflexionar acerca del mismo tuvo su origen en Europa, concretamente en Francia y desde finales de los años 80 también en España. Sin embargo, el pensamiento francés ha sido y es el más implicado hasta la actualidad en la interpretación del concepto de imaginario. De hecho, gracias a las aportaciones de Émile Durkheim y Gilbert Durand, se han podido construir en este país dos de las corrientes elementales para el entendimiento del imaginario social. (Aliaga, 2007).

Por su parte, Durkheim (1982), a través de su estudio sobre las representaciones colectivas, hace hincapié en el carácter constitutivo de la representación, polemizando el dualismo de lo material y lo mental, el cual evita dar valor a la esencia de la dimensión práctica de las representaciones sociales, puesto que la realidad está compuesta de figuraciones de lo social.

En cuanto a la perspectiva de Durand, lo imaginario está situado de forma innata en lo simbólico y el mito. En cuanto al primer aspecto, aparece como un lenguaje que manifiesta conceptos que trascienden lo perceptivo, y respecto al segundo, como una generalidad significativa que dota de sentido al mundo social. Por tanto, lo imaginario es una configuración reveladora de la actualidad, la cual pretende desengañar a la sociedad

por medio de una lógica crítica, atendiendo al materialismo, a la ciencia y a la neutralidad. (Aliaga, 2007).

Otros autores dejan de concebir el imaginario como dos partes diferenciadas, ya sea materia-mente o simbólico-mito, para abogar por un todo, teniendo como base el papel que juega la imaginación o las construcciones mentales.

Por ejemplo, la visión crítica de Castoriadis interpreta la actividad de la sociedad como una forma insustancial que trata de impulsar la racionalidad hasta su término. La curiosidad en las tradiciones, las invenciones y las representaciones imaginarias de las comunidades existentes permite indagar en ellas más profundamente o desestimarlas. Sin embargo, debido a esta racionalización excesiva, la vida del mundo actual se limita a manejar lo imaginario como las culturas históricas o antiguas. (Castoriadis, 2007).

Por su parte, Védrine ubica al imaginario social desde la filosofía y su principio, es decir, la imaginación, y su capacidad de encontrarse tanto en cualquier conocimiento humano y todos los ámbitos del saber como en la realidad social. En este sentido, lo imaginario es un campo elemental de la vida que se refiere al equilibrio del mito como coordinador de la realidad. (Védrine, 1990).

También se encuentra la interpretación fenomenológica de Baeza (1995), el cual declara que los imaginarios son construcciones mentales polifacéticas y diversas que se comparten y tienen una repercusión práctica en el mundo, asignadas para conceder el sentido existencial.

Por otra parte, se encuentran perspectivas más actuales, aunque no muy distantes de las últimas en lo que respecta a la relación que une la mentalidad de cada uno con el pensamiento social general.

En esta misma línea, López (2000) piensa que en la variedad y el esparcimiento de imágenes o representaciones proporcionadas en el extenso y complicado imaginario social, existen organizaciones que son más habituales, constantes y divulgadas que otras. En cambio, otras son delimitadas como únicas, particulares e intransferibles; aunque no por ello dejan de formar parte del mismo imaginario social, surtiendo algún efecto inverosímil en el mismo.

Carretero (2010) situó en un primer momento la noción de imaginario en la imaginación, y en un marco racionalista, a la fantasía. Esta característica ha ubicado al imaginario en

la historia con un valor inferior, ya que se atribuía a la falta de realidad, y por consiguiente, a lo no práctico o experimental. Sin embargo, hoy en día el concepto de imaginario se concibe como un principio experiencial que por medio del ensueño, cubre el pensamiento social.

Del mismo modo, Pérez (2017) sostuvo que para poner en funcionamiento los imaginarios sociales se deben seguir los pasos siguientes:

1. Crítica de la evidencia. En la suposición de lo que tiene presencia (lo presentable), se encontrará su punto ciego (lo que no está presente).
2. Identificar las distintas perspectivas desde las que se contempla lo que se está examinando.
3. Instaurar niveles de diferenciación: la autorreferencia y la referencia externa. Esto se realiza a través de la observación de segundo orden, es decir, mediante la observación del que la está haciendo.
4. Observar las significaciones (presencias) para llegar a las borrosidades (inexistencias). Estas dos partes constituyen los diferentes imaginarios sociales de una realidad presentada.

Finalmente, para concluir se presenta en primer lugar la definición de Pintos y en segundo lugar la interpretación de Cabrera, las cuales plasman una base clara y genérica de las concepciones de imaginario social descritas anteriormente. Asimismo, describen situaciones más tangibles en la totalidad de su definición, por lo que se toman como referencia principal para el presente trabajo.

Así, Pintos (2014) sostiene que “los imaginarios sociales están siendo esquemas contruidos socialmente que orientan nuestra precepción, permiten nuestra explicación y hacen posible nuestra intervención en lo que en diferentes sistemas sociales sea tenido como realidad” (p.7).

Del mismo modo, Cabrera (2004) afirma que la comunicación funciona como proyectora de lo deseable y lo concebible a través de las convicciones sociales. Por tanto, esta comunicación pública toma el papel de cimentadora de imágenes colectivas en cuanto a “verse, imaginarse y pensarse como”.

3.2. La escuela rural.

3.2.1. Evolución del concepto y cambios legislativos.

La noción de “escuela rural” no es la misma que se conocía hace treinta o cuarenta años, siendo ahora más compleja y polisémica. A lo largo del siglo XX, tal y como apunta Bernal (2004), se produjo un cambio en el sistema económico y social, pasando de una sociedad de rutinas y tradiciones rurales a otra con un predominante carácter urbano.

Por ello, ya en el siglo XXI, en España no destacaba la ruralidad e incluso la propia sociedad rural, presentaba nuevas características muy variadas. De tal modo, la estructura productiva no se basaba ya únicamente en el sector primario y predominaba más el sector secundario, los servicios o la industria de carácter artesano. El espacio rural se percibía como un espacio multifuncional donde la mayoría de la población se ubicaba en el ámbito urbano, existiendo zonas rurales caracterizadas por la despoblación y el envejecimiento. (Bernal, 2004).

En este periodo de tiempo, se adoptó un nuevo modelo que generó varios cambios relevantes en la escuela rural. Surgieron nuevas estrategias y personal en el ámbito educativo, como son los profesores interinos, funciones didácticas o culturales, la concentración de las escuelas, niveles alternados, etc. (Civera y Costa, 2018).

Conforme a la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, se establece una educación obligatoria y gratuita a través de programas que posibiliten la igualdad de oportunidades tanto para la educación del medio rural como para la urbana.

Sin embargo, la llegada de esta ley trajo consigo distintos resultados para la escuela rural. Se despersonalizaron y cerraron numerosas escuelas rurales, abandonando las competencias del ámbito rural con el propósito de modernizar la educación española. De tal forma, se mantuvieron únicamente centros como mínimo de ocho unidades, impulsándose los grandes centros comarcales y las Escuelas Hogar. (Berlangua, 2014).

Además, la división de cursos en Educación Primaria tuvo unas fuertes consecuencias en las escuelas unitarias, al estar habituadas a otras agrupaciones. Así, surgieron movimientos de defensa de la escuela rural, como por ejemplo Revistas como Cuadernos de Pedagogía y Movimientos de Renovación Pedagógica. (Bernal, 2004).

Pasados unos años, a la par que la terminación del III Plan de Desarrollo (1972-1975), se declaró un notable desacuerdo en cuanto a las concentraciones escolares, puesto que se reveló la mala calidad de las escuelas, tanto por desperfectos en las edificaciones y en los comedores, como por el riesgo y la inseguridad de los transportes, además de la carencia de los medios. Debido a esto, las consecuencias fueron atroces para la ruralidad española y, específicamente, en Aragón se eliminaron casi 500 unidades. (Berlangua, 2014).

La llegada del Real Decreto sobre Educación Compensatoria de 1983 y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985, supusieron el marco reglamentario que permitía a las direcciones provinciales de educación promover proyectos adecuados a las necesidades de las diferentes realidades del territorio y entre ellos los destinados a la escuela rural.

Conforme al Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria, se expusieron una serie de herramientas y procedimientos complementarios y excepcionales con el fin de considerar las desigualdades de los centros de una forma distinta, tratando de esta manera de llegar a igualar los resultados.

En esta misma línea, de acuerdo con lo dispuesto en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación, se propusieron también diferentes recursos y medios para una compensación de desigualdades, ya que, tal y como declaró Maravall (1986), las escuelas son las que tienen que ir a los alumnos y no a la inversa, debiendo ir los niños y niñas a ellas.

Siguiendo con este equilibrio de disparidades, el Libro Blanco para la Reforma Educativa, de mayo de 1989, reitera la necesidad de prestar atención a la nueva realidad, teniendo por un lado la ascendente sociedad urbana y por otro la también creciente soledad del medio rural. Y, por ello, el menester de mantener la escuela cercana al entorno de los niños y niñas, así como el cuidado y conservación de las escuelas pequeñas de las zonas rurales.

Con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo se estableció la creación del Colegio Rural Agrupado (CRA) y del Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), con el propósito de aportar más recursos al medio rural. (Bernal, 2004).

Para finalizar con los cambios legislativos, se puede decir que desde entonces, exceptuando algún ligero cambio, ninguna de las sucesivas leyes orgánicas que se han aprobado han reflejado en sus líneas las singularidades de la escuela rural. El intervalo que va desde la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes hasta la actualidad, está definido por transmisiones de carácter educativo de las Comunidades Autónomas que no estaban dotadas de las mismas (Berlangua, 2014).

Por último, atendiendo al Programa de Desarrollo Rural Sostenible (2010-2014), el cual constituye una de las herramientas fundamentales para la organización de las actuaciones de los poderes públicos del ámbito rural. Así, uno de los principales puntos débiles que presenta este medio es la carencia de servicios públicos a la comunidad por motivos económicos producidos por la baja densidad de población y el aislamiento.

Por ello, se procura poner en práctica procedimientos eficaces para favorecer la accesibilidad de los habitantes de las zonas rurales a unos servicios esenciales de calidad, entre los que se encuentran la educación y la cultura, mediante una atención concreta a la diversidad de elementos que hay que tener en cuenta para las escuelas y el alumnado, así como para el cuidado de las instalaciones y una correcta disponibilidad cultural. (Domínguez, 2020).

3.2.3. La escuela rural en Aragón.

El presente trabajo se centra en el análisis del imaginario social sobre las escuelas rurales de la población general de Aragón, por lo que es relevante enmarcar más específicamente también tanto los antecedentes como la situación actual de los centros de esta región.

Aragón es una Comunidad Autónoma marcada especialmente por la ruralidad, registrando una proporción de más del 95% de pueblos y localidades con menos de 5000 habitantes, entre las cuales se asientan la mitad de escuelas, donde están matriculados el 17% de los alumnos y alumnas de este territorio. No obstante, hay que tener en cuenta que estos datos son los vigentes, cambiando por completo la situación años atrás, puesto que había más personas que residían en el medio rural. (Cortés, 2020).

Atendiendo a los precedentes legislativos, conforme al Modelo Educativo Aragonés, de 22 de diciembre de 1987, se expone una educación fundada en la igualdad de

oportunidades para la totalidad de la población aragonesa, sosteniendo que las disparidades de territorios y economía no sean barreras para la educación. Asimismo, se apunta que al profesorado que permanezca en estas escuelas rurales se le incentivará, así como la posibilitación de un buen mantenimiento de las mismas con acciones compensatorias. (Berlanga, 2014).

Debido a la gran cantidad de zonas rurales con las que contaba y cuenta Aragón y su situación de despoblación, se determinó conformar Colegios Rurales Agrupados (CRA). La región turolense especialmente dedicó mucho tiempo a la investigación y experimentación de nuevas pedagogías y proyectos educativos para la escuela rural. Este ímpetu e interés de los docentes supuso la creación de los primeros CRA en el territorio aragonés en los años 1988-1989. (Domingo, 2013).

Poniendo en contexto los Colegios Rurales Agrupados (CRA), el nacimiento de estos centros tiene su antecedente en el proyecto del Valle de Amblés de Ávila, donde nueve unitarias decidieron dejar de acudir al colegio de concentración para formar un modelo organizativo de centro completo con dirección, claustro, consejo escolar, proyecto curricular, medios y estrategias pedagógicas comunes. Con este tipo de estructura, por una parte las escuelas unitarias no se eliminaban y el alumnado podía residir en sus pueblos natales y, por otra, se podía compartir conjuntamente los establecimientos, además de que los maestros se convirtieron en itinerantes. (Jiménez, 1987).

Así, llegó la publicación del Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. Su principal objetivo era hacer posible el mantenimiento de las pequeñas escuelas rurales, intentando progresar en cuanto a la política tradicional con unos claros puntos a conseguir:

- Incrementar la calidad educativa.
- Fomentar la interrelación de los alumnos y alumnas.
- Una mayor autonomía organizativa.
- Solventar el aislamiento del profesorado.
- Proveer de recursos apropiados al ámbito rural.
- Facilitar la adecuación del currículo.

De tal forma, el concepto de Colegio Rural Agrupado (CRA) se puede definir como un modelo de organización educativa que posibilita la preservación de las pequeñas escuelas

unitarias y los centros incompletos en sus lugares de nacimiento, establecido y potenciado por la Administración Educativa y las zonas rurales. Es decir, el CRA está compuesto por todas las aulas y unidades esparcidas que se encuentran en las localidades que lo constituyen. (Domingo, 2013).

Respecto a su estructura, se basa en el alumnado y el profesorado con el que va a contar. En primer lugar, se tienen en cuenta todas las matrículas del alumnado que reside en las localidades que conforman el CRA, asistiendo estos solamente a la escuela que se sitúa en su pueblo. En segundo lugar, se dispone de un número de profesores establecido en función de la cifra de alumnos y alumnas que estén matriculados en ese colegio. (Ponce de León, Bravo y Torroba, 2000).

Del mismo modo, también es preciso comentar el surgimiento en 1983 de los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) en las localidades de Albarracín y Alcorisa. Estos organismos forman parte del Gobierno de Aragón y contribuyen al trabajo desempeñado por los CRA, teniendo el propósito directo de apoyar al medio rural. Son instituciones de carácter pedagógico e innovador con una extensa experiencia en el soporte de la socialización y el aprendizaje del alumnado de la escuela rural aragonesa. (Lamuela, 2019).

Volviendo a los programas establecidos de educación, según lo establecido en el Pacto por la Educación, de junio de 2000, se aboga por un descenso paulatino de las desigualdades sociales a través de un sistema educativo público y de pertinencia social, habilitando sobre todo alicientes administrativos. (Berlanga, 2014).

En este mismo año, se organizó en Alcorisa el I Congreso sobre Escuela Rural en Aragón, de 14, 15 y 16 de abril de 2000, donde se concluyó, por un lado, la necesidad de reajustar la formación del profesorado para trabajar en la escuela rural, pudiendo realizar prácticas en este medio e incrementando el interés por la permanencia en la misma. Por otro lado, se alude a la importancia del conocimiento por parte de la sociedad de la innovación que se lleva a cabo en los centros rurales. (Berlanga, 2014).

Posteriormente, conforme a la Declaración sobre la escuela rural en Aragón, de 18 de febrero de 2003, adoptada por el Consejo Escolar aragonés en Daroca, se incitó a la Administración Educativa a diseñar un Plan para la Educación en el medio rural aragonés. En este, se deberían incorporar actuaciones específicas que permitiesen llevar a cabo, entre otras, las siguientes ejecuciones:

- Elaborar un mapa escolar que abarque y sustente toda la región de Aragón.
- Estructurar medidas de recompensación económica y la identificación de puestos de notoria dificultad, así como el refuerzo de las circunstancias de los maestros itinerantes a través de estabilidad con diferentes acciones estimulantes.
- Incorporar en los grados de educación de la Universidad diversas asignaturas que se basen en el medio rural.
- Impulsar el reconocimiento de las escuelas rurales por parte del Departamento de Educación en los proyectos y programaciones.

Por último, según lo establecido en el Decreto 83/2018, de 8 de mayo, del Gobierno de Aragón, por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Aragón, y se regula su organización y funcionamiento, se exponen una serie de funciones a desempeñar:

- a) Establecer un lugar que sirva de reunión habitual entre distintas administraciones, entidades y profesionales que trabajan por el sistema educativo del ámbito rural aragonés.
- b) Plantear y diseñar informes de la situación de las escuelas rurales de Aragón con sugerencias que resulten beneficiosas para la práctica educativa.
- c) Examinar y reflexionar acerca de puntos susceptibles en el medio educativo rural, con el fin de elaborar actuaciones de progreso y evaluación.
- d) Investigar y analizar las necesidades específicas del ámbito rural respecto a las localidades más pequeñas.
- e) Sugerir acciones de carácter educativo para mejorar las condiciones de las escuelas rurales de Aragón.
- f) Impulsar la labor e interacción continua entre los distintos organismos que trabajan por el sistema educativo aragonés del ámbito rural.
- g) Redactar escritos en relación a la adaptación de la legislación y su aplicación en las escuelas rurales aragonesas.
- h) Transmitir información a nivel autonómico, nacional e internacional sobre la educación implantada en el ámbito rural.
- i) Favorecer el procesamiento transectorial de los centros rurales, revisando las dificultades que puedan surgir, para elaborar después las evaluaciones pertinentes que posibiliten formular las políticas educativas.

3.2.4. Definición y características.

En primer lugar, es preciso diferenciar entre los conceptos de “escuela en el medio rural” y “escuela rural”, ya que aunque aparentemente sus nombres se parecen, no son lo mismo y pueden dar lugar a confusiones. El primero hace referencia a un centro pequeño situado en el medio rural que recrea el modelo hegemónico de la escuela urbana. En cambio, el segundo es una escuela pequeña que sigue las tradiciones sociales y culturales del ámbito rural. (Cabello, 2011).

Así, el término que interesa en este trabajo es el de escuela rural, sin embargo, una interpretación unánime de ésta, tal y como he comentado anteriormente, es muy complicada de encontrar debido a la diversidad que contiene cada una de ellas. Por ello, cada autor aporta su punto de vista acerca de la misma, siendo muchas las definiciones que existen de escuela rural, pero en el presente trabajo se ha tomado como referencia la establecida por Boix (2004):

Entendemos por escuela rural esa escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada. (p.13)

Estas condiciones en las que se enmarca la escuela rural conllevan a que presente unas características socioeducativas concretas y variadas que deben ser tomadas en cuenta a través de un estudio y procedimiento diferencial que le aporte al menos una cierta estimación y valor. (Abós, 2020).

De este modo, siguiendo a Berlanga (2014), la característica primordial de la escuela rural es la diversidad que posee, ya sea en cuanto al medio con la existencia de múltiples paisajes, de los diferentes alumnos y familias, la pluralidad y disposición de los profesores o los distintos tipos de centros, así como las vías de comunicación, los estilos de vida y modos de producción, etc.

En segundo lugar, se puede enumerar la insuficiente densidad de población y su repartición por el territorio, que ocasiona el desembolso económico casi total por parte de la escuela pública, haciendo que el servicio educativo sea mucho más caro y complicado de administrar. (Bernal, 2004).

Otra de las características propias de la escuela rural es la heterogeneidad, no sólo sociocultural, sino también del alumnado, pues los grupos están conformados por niños y niñas de diferentes edades, preferencias, competencias y perspectivas. Por tanto, se brinda a cada uno de ellos diversas oportunidades para aprender. (Abós, 2020).

En cuanto al profesorado, atendiendo a Bernal (2004), se cuenta con maestros y maestras poco formados para las necesidades específicas que muestra la realidad rural, en cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje, así como una postura condicionada por el pensamiento urbano. Además, también predomina la inestabilidad de este medio y la dificultad con las sustituciones.

Respecto a la relación con las familias, se forja un vínculo cercano y estrecho con ellas, con el consiguiente compromiso que muestran en la escuela. Esto permite que los familiares instauraren relaciones fluidas con la comunidad educativa, introduciéndose así la escuela en el medio y éste en el centro. (Quílez y Vázquez, 2012).

Por último, Bernal (2004) señala que la escuela rural obedece a una organización específica donde la mayoría de los centros suelen ser pequeños, con una ratio baja de matrículas. Asimismo, tanto las vías de comunicación como los servicios sociales suelen ser escasos.

3.2.5. Ventajas e inconvenientes en la escuela rural.

A continuación, se van a enumerar las fortalezas y limitaciones más relevantes de la escuela rural, pudiendo resultar en ciertas ocasiones los mismos aspectos tanto ventajosos como débiles si se analizan en profundidad.

A. Ventajas.

La fortaleza más fundamental de la escuela rural que se puede declarar, tal y como menciona Cortés (2020), es la atención personalizada que se da a cada niño y niña, a causa de los pocos alumnos que se encuentran en el aula. De esta manera, el profesor puede

brindar más dedicación y tiempo a cada uno de ellos, produciéndose un seguimiento continuo e individualizado.

Así, se cuenta con docentes competentes que siguen un currículo y un horario flexible, por lo que pueden desarrollar un modelo de enseñanza-aprendizaje específico, pudiendo destinar un periodo de tiempo determinado a cada uno de sus alumnos y alumnas. Además, son capaces de reestructurar el espacio donde se encuentran para convertirlo en una escuela abierta, utilizando evaluaciones personalizadas y conexiando a los estudiantes al entorno en el que se encuentran. (Agudo, 2020).

Se produce así una cadena de interacciones por parte de los alumnos donde se escuchan los unos a los otros para compartir comentarios sobre actividades, contenidos y dificultades, así como para participar en acciones conjuntas o implicarse en las explicaciones y preguntas del profesor. (Boix, 1995). De tal forma, se pueden llevar a cabo metodologías que se basen en el aprendizaje cooperativo, mediante el cual el alumnado aprende de forma colectiva, dando enseñanzas los unos a los otros. (Hamodi y Aragués, 2014).

En esta misma línea, a causa de haber menor número de niños, las escuelas rurales disponen de más competencias para fomentar la innovación en el aula, así como para realizar los cambios que sean pertinentes para encontrar la mejor manera de trabajar en cada agrupación. (Cortés, 2020).

Otra ventaja de la escuela rural es que facilita y contribuye a que los niños y niñas no tengan que trasladarse a localidades o ciudades más próximas, permitiendo que puedan quedarse y estudiar en sus pueblos de nacimiento. (Díaz, 2019).

Por otra parte, la naturaleza es, tal y como lo comenta Agudo (2020), sin duda otro de los puntos fuertes de la escuela rural, la cual está a pie de calle, al contrario que en la ciudad. Por este motivo, estos centros poseen unos recursos insustituibles que te aproximan a la vida y a las personas del entorno. Esto es así porque la mayoría de estas escuelas colman de vida pueblos donde la mayor parte de la población son ancianos, siendo muy beneficioso que estos colaboren aportando cultura y sabiduría a los niños y niñas, teniendo a cambio el amor de los mismos.

De tal forma, además de la contribución de los mayores del pueblo, también se cuenta con la cooperación del resto de vecinos y de proximidades. Así, los alumnos y alumnas

de estas escuelas pueden brindar sus aprendizajes a todas las personas de la zona, sintiéndose altamente satisfechos por ello. (Agudo, 2020).

Por último, otro beneficio muy claro es la vinculación que se genera entre las familias y los profesores, siendo esta muy cercana, continua e inmediata. El medio rural permite que los padres y los maestros coincidan con sencillez fuera del centro, además de encontrarse en el mismo, lo que produce una relación más estrecha. (Cortés, 2020).

B. Debilidades.

Una de las limitaciones más evidentes reside en el tipo de agrupamientos, tal y como comentan Hamodi y Aragués (2014), donde el número de niños y niñas que hay matriculados es escaso. De esta forma, al tener que ofrecer la enseñanza en una única aula con alumnado tan heterogéneo, puede resultar difícil organizar y regular la clase para lograr que todos los presentes puedan atender de manera apropiada las explicaciones.

En cuanto a la disciplina y la convivencia, la convivencia entre alumnos y alumnas de distintas edades puede ser muy eficaz en algunas circunstancias, pero también ocasiona algún problema, como el modelo de imitación de malas conductas que adoptan los niños más pequeños de los más mayores. (Hamodi y Aragués, 2014).

Por otra parte, el currículo instaurado para la educación de los núcleos urbanos no se adecúa a la dinámica de las escuelas rurales. Esta situación supone tener que elaborar y aplicar un plan curricular que se ajuste a las circunstancias del medio, programando distintas estrategias y técnicas de enseñanza basadas en la diversidad de características, necesidades y niveles de los alumnos y alumnas que están en el aula. (Agudo, 2020).

Atendiendo a la posibilitación de recursos, otro punto débil es que los centros del medio rural disponen de menos en comparación con las escuelas urbanas, sobre todo a nivel económico, lo que ocasiona directamente la dificultad de aumentar y reforzar los materiales ya existentes. Asimismo, depende de la situación demográfica de las escuelas, también pueden tener problemas con la señal de Internet, siendo esta más débil, dificultando las técnicas de trabajo con las nuevas tecnologías. (Cortés, 2020).

Otro de las limitaciones se basa en la insuficiente formación inicial que se brinda al profesorado para la labor en la escuela rural, además de que suele ser la primera

asignación que se les otorga como docentes, lo que resulta difícil para los mismos al tener que enfrentarse a la complicación que supone trabajar en estas escuelas. (Agudo, 2020).

En esta misma línea, otro punto débil es la elevada rotación del profesorado, consecuencia de destinar a las escuelas rurales más lejanas a los nuevos maestros y maestras, los cuales tienen el deseo de encontrar cuanto antes un lugar de trabajo más cercano a sus domicilios habituales, por lo que buscan moverse con rapidez a otras zonas que se adecúen más a sus premisas. Además, incluso muchos de los que ya llevan un periodo de tiempo considerable en el mismo lugar, también buscan esta oportunidad. (Estrada, 2015).

Finalmente, en las carreras de Magisterio y, más específicamente, en Magisterio de Educación Infantil, la relevancia que se le da al estudio y procedimientos de la escuela rural es prácticamente nula, dejando entrever la poca relevancia que se le concede. Esto se refleja en las pocas asignaturas que se ofertan de la misma, e incluso en las que se habla de estos centros, se destina un tiempo muy reducido a su enseñanza. Por tanto, a grandes rasgos, se prepara a los alumnos y alumnas para trabajar en centros de núcleos urbanos, dejando muy de lado la realidad del medio rural. (Agudo, 2020).

3.2.6. Aulas multigrado: profesorado, infraestructura, materiales y metodología.

En primera instancia, es importante destacar que la heterogeneidad y la diversidad son dos conceptos indispensables para definir la escuela rural, aunque no nos referimos al término diversidad únicamente en el sentido de discapacidades, necesidades específicas de apoyo educativo o dificultades, sino de la mezcla heterogénea que se conforma al agrupar a distintas personas en una misma vivencia educativa.

El concepto de multigraduación lo define Bustos (2010) como un modelo de agrupamiento educativo en el que alumnado de distintos niveles comparte las experiencias en una misma aula. Su origen se produce debido al carente número de matrículas que se obtienen en los diferentes cursos, en consecuencia directa de la situación demográfica de los lugares en los que se ubican estos colegios.

Además, en cuanto al personal disponible, Estrada (2015) apunta que, generalmente en este tipo de escuelas se encuentra exclusivamente al profesor o profesores, por lo que en ellos recae la responsabilidad de los cargos directivos, administrativos y de mantenimiento de la infraestructura, entre otros.

La cantidad escasa de niños y niñas mencionada permite que reciban una atención continua y personalizada que facilita la relación maestro-alumno. Además, en casos puntuales, el maestro plantea estrategias didácticas para atender a las necesidades de cada alumno, situación que se desecha por algunas personas en las escuelas unitarias, sosteniendo que no se da una respuesta educativa adaptada a alumnado con discapacidad o dificultades de aprendizaje. (García, Delgado y Pozuelos, 2017).

Desde la perspectiva organizativa, se recalca la satisfacción de los docentes con las agrupaciones del alumnado de una forma heterogénea, la cooperación y coordinación entre el profesorado, las dinámicas de enseñanza que conllevan el fomento de la interrelación con los alumnos y el proceso de evaluación, que es continuo, individualizado e interactivo. (Vigo et al., 2009).

Sin embargo, Santos (2011) comenta la dificultad de universalización de las propuestas educativas en estos grupos, debido a que no hay un aula multigrado igual que otra e incluso la misma cambia en cierta medida de un año a otro. Por ello, los profesores tienen la responsabilidad de crear y recrear nuevas dinámicas constantemente.

Atendiendo a Boix y Bustos (2014), una de las bases fundamentales en las que se sostiene el aula multigrado es la convivencia interedades, donde alumnos y alumnas de diferentes años y grados aprenden mutuamente debido a la interacción surgida, sin importar la diversidad de edades que surja. Por tanto, se parte del precepto de que todos pueden nutrirse de los saberes del resto de sus compañeros, sin olvidar el momento evolutivo de cada uno de ellos, enfocando de tal forma la circulación y el contacto directo con conocimientos de distintos niveles educativos.

Así pues, cada alumno y alumna se enriquece de este aprendizaje contagiado, pues están introducidos en un ambiente en el que se anticipan y repasan continuamente diversos contenidos de aprendizaje, debido a esta coexistencia de estudiantes de mayor y de menor edad. De esta forma, por un lado el pequeño conoce y se amolda a los conocimientos de los próximos cursos a través de las explicaciones y demostraciones del alumnado mayor y del docente. Y, por otro lado, los mayores reafirman y fortalecen sus aprendizajes cuando se tratan temas ya adquiridos, ya sea a través de la observación como de la escucha de los alumnos menores y del profesor. (Bustos, 2010).

Por lo tanto, podemos decir que una de las maneras en que los estudiantes más aprenden es de sus propios compañeros, por lo que es crucial que exista este tipo de enseñanza-

aprendizaje. Tal y como anota Gonzalo (2014), la creación de una estrategia educativa que tenga como base las diferentes capacidades, preferencias y motivaciones de cada alumno/a, desembocará en un diálogo lleno de diversas opiniones y puntos de vista, estrategias para la resolución de problemas y nuevas cuestiones, así como la colaboración entre unos y otros para suplir problemas de diversa índole.

Además, siguiendo a Bustos (2010), esta creación de agrupamientos flexibles favorece una atención pedagógica que fomenta un adecuado desarrollo integral de los alumnos en función de niveles curriculares. El nivel de enseñanza y exigencia se centra en las competencias, dejando de lado la noción edad-curso, por lo que se potencia una atención más habituada al grupo en general, tomando como base la evidencia de que una determinada edad no debe estar ligada a un nivel de conocimiento fijo.

Por otra parte, otra de las características de estas escuelas es que gracias a la cercanía y estrechamiento de las relaciones socioeducativas se posibilita el conocimiento de situaciones más allá del ámbito escolar. La seña de identidad comunitaria y familiar de estas escuelas permite una mayor deducción a la hora de detectar algún tipo de problema y poner en práctica intervenciones tempranas. (García et al., 2017).

Finalmente, centrándonos en las funciones de apoyo en específico, se pueden llevar a cabo tanto en el interior como fuera del aula habitual. En las escuelas que encontramos profesor de apoyo, existe una coordinación con el maestro-tutor, aunque también se permite utilizar en ocasiones dos aulas ciertos días a la semana, dividiendo al alumnado en algunas asignaturas. En otras circunstancias, el docente de apoyo ofrece una atención personalizada a los alumnos que tienen cualquier tipo de necesidad específica o dificultad. (García et al., 2017).

4. Metodología y análisis de realidad.

Teniendo presente el carácter empírico de este proyecto, en primer lugar se dispone la hipótesis ya expuesta anteriormente: La población general de Aragón piensa que la escuela rural dispone figuradamente de menos recursos que las escuelas urbanas en cuanto a profesorado, infraestructura, materiales y metodología, hallándose así supuestamente minusvalorada por la sociedad en general.

Para constatar dicha conjetura, se realizará un estudio que compare distintas opiniones de personas de la población general de dicha Comunidad Autónoma, tanto del medio rural como urbano. Por ello, el propósito a conseguir es reflexionar acerca de las diferencias registradas, analizando tanto las perspectivas positivas como las negativas. Así, se analizará primero la perspectiva global y luego se comprobará si existen distinciones según las variables establecidas de edad y lugar de residencia.

Además, partiendo ya de los baremos establecidos, se tendrá en cuenta también la perspectiva tanto de especialistas de educación (maestros/as, directores/as, orientadores/as, etc.) como de alumnado de cuarto curso del grado en Magisterio de Educación Infantil, puesto que es reseñable conocer si existen diferentes criterios entre los profesionales del medio rural y urbano, así como de los estudiantes de este grado que residen también en un lugar u otro.

La metodología que se va a llevar a cabo es una encuesta titulada *“Estudio sobre la percepción de la escuela rural en Aragón”*, la cual se basa en preguntas acerca de la impresión que poseen las personas acerca del profesorado, la infraestructura, los materiales y la metodología de la escuela rural.

Este cuestionario se compone por un lado de preguntas cerradas, donde las personas encuestadas seleccionarán la respuesta que crean más oportuna. Además, tras cada una de ellas hay un apartado libre de observaciones para completar la contestación. Por otro lado, se encuentran preguntas abiertas, dejando directamente un espacio para la explicación que se quiera plasmar. Por último, se deja un espacio al final de la encuesta donde se pueden registrar otros aspectos o aportaciones que se quieran hacer sobre la escuela rural.

Así pues, la encuesta se compone de ocho preguntas, siendo las primeras para seleccionar un número del 1 al 6 para medir la percepción en cuanto a los elementos comentados con anterioridad:

- ¿En qué grado crees que el profesorado interino está cualificado para trabajar en una escuela rural?
- ¿En qué medida crees que hay profesorado disponible en las escuelas rurales?
- ¿En qué grado crees que las escuelas rurales están habilitadas de una buena infraestructura (medios técnicos, servicios e instalaciones)?

- ¿En qué medida crees que hay variedad de recursos materiales (libros, juegos, ordenadores, etc.) en las aulas de las escuelas rurales?
- ¿En qué grado crees que se trabaja con metodologías activas en las aulas de las escuelas rurales?

Es importante decir que se ha planteado la pregunta de la formación del profesorado concretando en el interino, ya que es el que suele estar más destinado y presente en estas escuelas, por lo que es el que realmente se interesa señalar en este trabajo.

A continuación, se plantea una cuestión acerca de las aulas multigrado de carácter abierto, pudiendo escribir cada uno de los entrevistados lo que quieran:

- En algunos pueblos de Aragón se trabaja en aulas multigrado, donde niños y niñas de distintas edades se agrupan en una misma clase, impartiendo una única materia a todos, aunque atendiendo a cada ritmo de aprendizaje. En tu opinión, ¿es una buena estrategia de enseñanza?, ¿por qué?

Finalmente, se exponen distintos factores que forman parte de las escuelas (el medio en el que se encuentran ubicadas, la infraestructura, los materiales, el profesorado, el proceso de enseñanza-aprendizaje que se imparte en las aulas y la relación con las familias), con el fin de conocer tanto las ventajas como las debilidades de la escuela rural que considera la población, teniendo que marcar 3 opciones como máximo.

El muestreo se ha llevado a cabo a 327 personas de la Comunidad Autónoma de Aragón, clasificadas en primera instancia por rango de edad y su lugar de residencia habitual, para después señalar también si son especialistas de educación o alumnado de Magisterio Infantil.

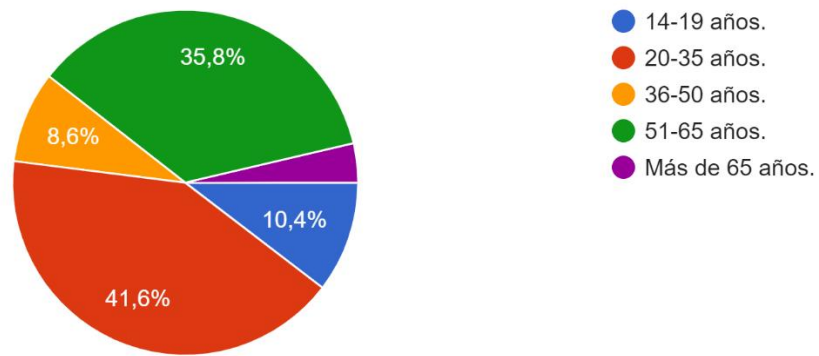
- **Rango de edad**
 - De 14 a 19 años: 34 personas.
 - De 20 a 35 años: 136 personas.
 - De 36 a 50 años: 28 personas.
 - De 51 a 65 años: 117 personas.
 - Más de 65 años: 12 personas.

Figura 1.1.

Porcentaje del rango de edad de los entrevistados

Indica tu rango de edad:

327 respuestas



Fuente: Elaboración propia

- **Ubicación**

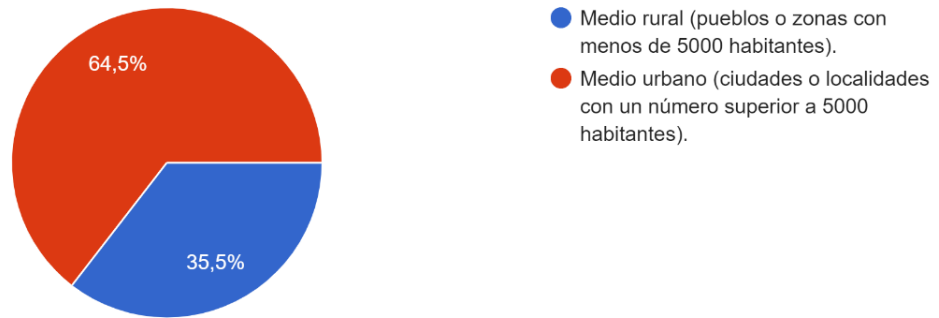
- **Medio urbano:** 211 viven regularmente en el medio urbano (ciudades o localidades superiores a 5000 habitantes).
- **Medio rural:** 116 residen normalmente en el medio rural (pueblos o zonas con menos de 5000 habitantes).

Figura 1.2.

Porcentaje del lugar habitual de residencia de los entrevistados

¿Cuál es tu lugar habitual de residencia?

327 respuestas



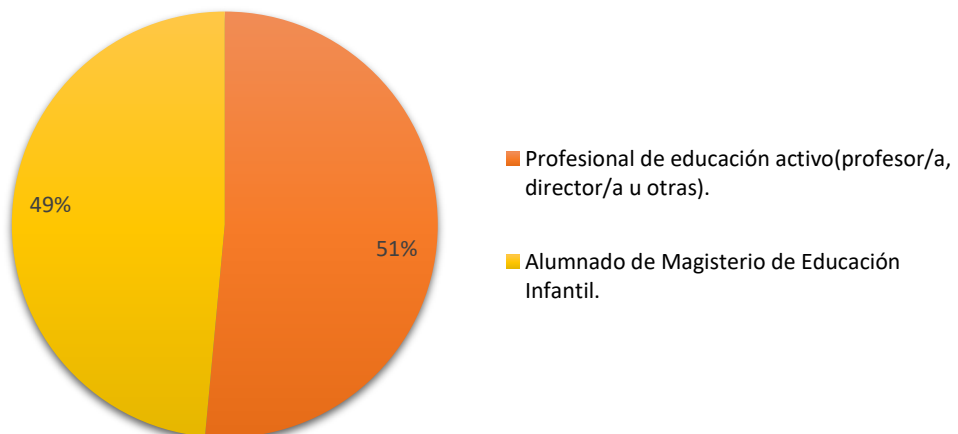
Fuente: Elaboración propia

- **Ámbito educativo.** En total 101 respuestas, divididas entre:
 - Profesional de educación activo: 52 personas.
 - Alumnado del grado de Magisterio en Educación Infantil: 49 personas.

Figura 1.3.

Porcentaje de los entrevistados relacionados con el ámbito educativo

Especifica sólo si eres:



Fuente: Elaboración propia

5. Resultados.

Los resultados del cuestionario se han clasificado en 6 bloques, correspondientes con las categorías comentadas en el apartado anterior, estando divididos a su vez conforme a los respectivos parámetros de las preguntas formuladas en la encuesta, añadiendo las pertinentes figuras o gráficos que las explican.

De tal forma, primeramente se encuentra el análisis de la percepción de la población en general, sin ninguno de los desgloses indicados (años, lugar de residencia o relación con la educación). Después, se ubican las comparativas que registran las diferencias entre la perspectiva rural y la urbana, los diferentes rangos de edad y los que corresponden al ámbito educativo: especialistas de educación y alumnado de Magisterio en Educación Infantil, ambos teniendo en cuenta las posibles disparidades por residir en un medio u otro.

Asimismo, en cada bloque se pueden observar algunas de las citas de las personas entrevistadas, con el fin de ejemplificar con mayor claridad la oportuna explicación del gráfico, añadiendo más información y veracidad a la misma. Dichas citas se indican en cursiva entrecomillada e indicando la letra “E” de “encuestado/entrevistado” entre paréntesis, junto con el número registrado en la encuesta, puesto que el cuestionario es anónimo y no se dispone del nombre de la persona.

5.1. Análisis de la percepción de la población general.

A. Formación del profesorado.

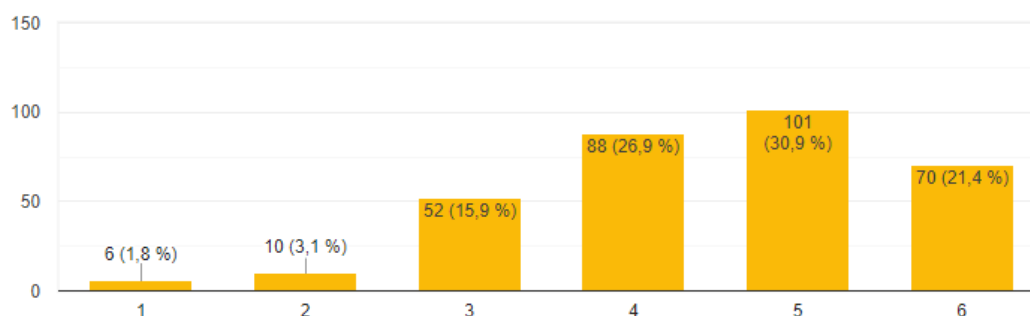
En referencia a la formación del profesorado interino para trabajar en la escuela rural, la mayoría de la población general piensa que están lo bastante cualificados, siendo la opción número 5 la más alta con 101 votaciones, en segundo lugar el número 4 con 88 elecciones y el tercer lugar el número 6 con 70, tal y como muestra el siguiente gráfico:

Gráfico 2.1.

Porcentaje de respuestas de la población general acerca de la cualificación del profesorado interino para trabajar en la escuela rural

¿En qué grado crees que el profesorado interino está cualificado para trabajar en una escuela rural?

327 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Esta percepción reside en la idea de que el profesorado provisional está preparado académicamente para trabajar en los centros rurales de igual manera que lo está para los urbanos, siendo perfectamente capaces de adaptarse al medio.

“No creo que haya que haber diferencia de rendimiento por el hecho de ser provisional, si cabe los provisionales están más incentivados a dar buena impresión.” (E. 189).

“Cumple con su labor docente igual que un funcionario de carrera, y podría ser que en algunos casos con mayor motivación.” (E. 173).

También se apunta la manera en que estos maestros afronten el reto, dependiendo de su vocación, responsabilidad, interés e ilusión más que por la falta de experiencia.

“La implicación no siempre depende de la situación laboral, pero sí del interés personal.” (E. 59).

“Es un buen momento para desarrollar todo el ímpetu que tienes al comenzar algo nuevo.” (E. 96).

En contraposición, también hay un número considerable de personas que piensan que este profesorado no está suficientemente cualificado, ya sea por falta de estímulo o experiencia, por una formación previa escasa o por la poca estabilidad en los puestos de trabajo de estas escuelas.

“No consigue interactuar en la forma adecuada por su inestabilidad en su puesto de trabajo (a pesar de poner gran entusiasmo en su trabajo).” (E. 210).

B. Disponibilidad del profesorado.

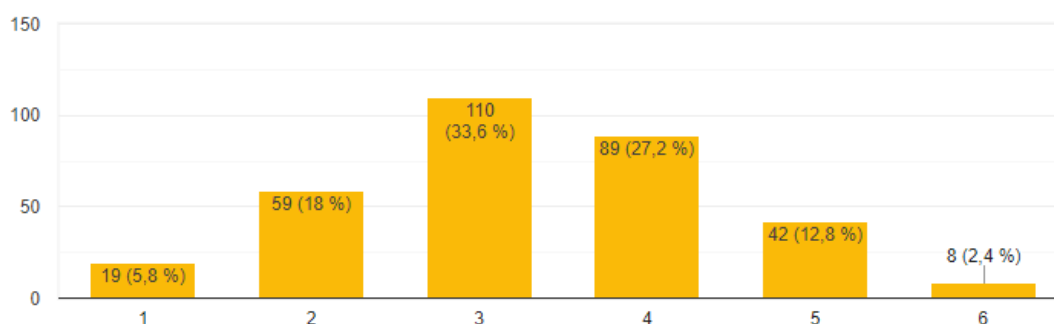
Respecto a la disponibilidad del profesorado en las escuelas rurales, el mayor porcentaje se ubica en el número 3, lo que significa que la percepción general es que hay profesorado en su justa medida, sin personal adicional que cubra bajas o complemente algunas actividades o necesidades.

Gráfico 2.2.

Porcentaje de respuestas de la población general sobre la disponibilidad del profesorado en la escuela rural

¿En qué medida crees que hay profesorado disponible en las escuelas rurales?

327 respuestas



Fuente: Elaboración propia

De tal forma, la mayor parte de los entrevistados sostiene que falta sobre todo personal de apoyo, además de que muy pocos maestros y maestras abogan por trabajar en el ámbito rural, queriendo quedarse en las ciudades. En esta misma línea, hay mucho profesorado que es itinerante, por lo que no siempre suelen estar disponibles en el centro.

“Creo que se le da menos importancia a la educación en el ámbito rural y puede que la escasez de profesionales sea el motivo.” (E. 190).

“Generalmente el profesorado en el medio rural es el mínimo requerido para dar las materias básicas y muy poco más. O profesores dando varias materias.” (E. 223).

En cambio, 89 personas de los encuestados opinan que el profesorado que trabaja en las escuelas rurales es el pertinente, habiendo mejorado las circunstancias actualmente o indicando que sí que se cubren las necesidades sin ningún problema.

“En estos últimos años se han recuperado bastante los recursos personales.” (E. 246).

“No en todas las zonas rurales son igual, pero lo más habitual es que sí que se den las mismas condiciones.” (E. 205).

C. Disposición de una buena infraestructura.

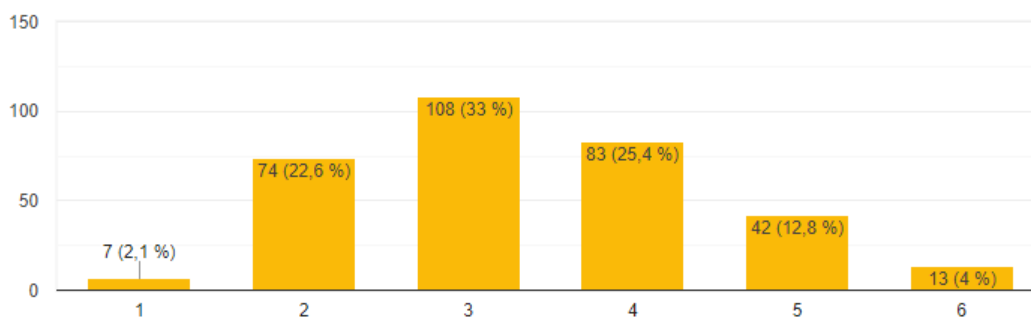
La mayoría de personas encuestadas, siendo 108, han situado la posibilitación de una buena infraestructura en el número 3, aludiendo sobre todo a la escasa dotación económica que se les otorga a las escuelas rurales, por lo que se mantiene que hay recursos para desempeñar la labor básica del aula, pero no para muchas otras actividades.

Gráfico 2.3.

Porcentaje de respuestas de la población general acerca de la habilitación de una buena infraestructura en la escuela rural

¿En qué grado crees que las escuelas rurales están habilitadas de una buena infraestructura (medios técnicos, servicios e instalaciones)?

327 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Por tanto, la población general piensa que las escuelas rurales no están equipadas tan adecuadamente como lo están los centros urbanos, argumentando que deberían recibir más presupuesto y atención, puesto que las instalaciones están perjudicadas por el paso de los años.

“Creo que muchas han quedado obsoletas y no están ni mucho menos preparadas como las de las ciudades”. (E. 172).

“La mayoría de los centros en medios rurales suelen ser centros antiguos, por lo que la infraestructura, tecnología y medios están muy anticuados”. (E. 223).

Además, un notable número de personas hacen hincapié en la idea de que el suministro de servicios y medios técnicos depende directamente de la ubicación del centro, así como del valor que le dé el Ayuntamiento pertinente. Asimismo, muchos entrevistados opinan que la infraestructura no está deteriorada, pero aluden que se necesitan muchas mejoras, sobre todo en las comunicaciones y la conexión a Internet.

“No pasa en todos los sitios pero a los pueblos los tienen un poco “abandonados” comparado con la ciudad.” (E. 298).

“También depende, hay escuelas rurales muy dejadas tanto por el centro como por los Ayuntamientos y otras muy bien equipadas.” (E. 166).

Como contrapartida, la segunda cifra más alta de los encuestados en esta cuestión es el número 4, con 83 votos, donde la opinión general se basa en que los medios disponibles en estas escuelas son iguales que las del núcleo urbano.

“Al final los medios llegan iguales a todas partes porque son escuelas públicas”. (E. 176).

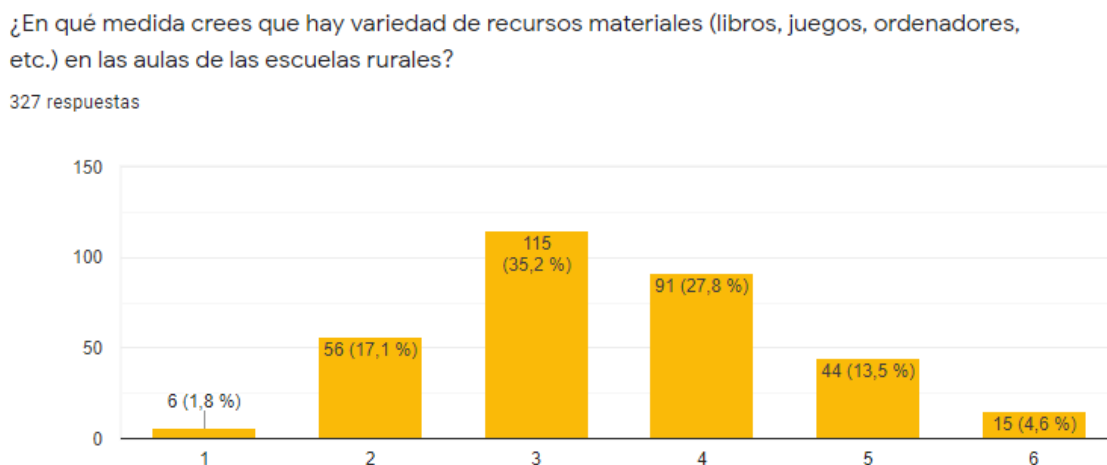
También se recalca que las escuelas rurales son de lo poco que queda en los pueblos, por lo que se procura cuidar, teniendo bastantes instalaciones y recursos. Asimismo, algunas personas también piensan que estas instituciones tienen mejores infraestructuras que las de los núcleos urbanos, ya que se le da mucha importancia a la educación en este ámbito.

D. Dotación de materiales.

Al igual que con la disponibilidad del profesorado y la disposición de una buena infraestructura, la mayoría de la población general entrevistada ha seleccionado el número 3 como opción, manteniendo que se tiene los materiales básicos para dar clase, pero no muchos más que complementen la acción educativa.

Gráfico 2.4.

Porcentaje de respuestas de la población general sobre la variedad de recursos materiales en la escuela rural



Fuente: Elaboración propia

Por ello, la mayor parte de los comentarios recogidos se basan en que esta dotación de materiales se podría mejorar considerablemente, sobre todo para atender a la diversidad y las necesidades educativas, así como para las tecnologías. Además, se mantiene la idea del análisis anterior acerca de que depende mucho del lugar donde se encuentre la escuela.

Por otra parte, atendiendo a los resultados del número 4, que es el segundo número con más elecciones, las personas tienen una visión más positiva de esta posibilidad de materiales, destacando que se ha impulsado bastante el presupuesto hacia este campo, además de sostener que la responsabilidad de la innovación de materiales recae sobre los profesores, los cuales suelen ser emprendedores y llevan al aula diferentes recursos.

“La zona rural da mucha importancia a la educación y hace más inversión por alumno”.
(E. 189).

“Como normalmente, el profesorado que acude a las escuelas rurales lleva consigo material y recursos innovadores que comparte con sus compañeros.” (E. 122).

Por último, es importante comentar un aspecto que varias personas han reflejado en las observaciones, alegando que independientemente de los materiales disponibles, la naturaleza en la que están ubicadas las escuelas rurales es un gran recurso y punto fuerte, el cual puede ofrecer muchas alternativas, del que sólo estas pueden disfrutar de forma inmediata, a diferencia de los centros de las ciudades:

“Depende de la organización de cada centro, pero en general es buena. Además la cercanía del medio natural es un gran recurso.” (E. 169).

E. Aplicación de metodologías activas.

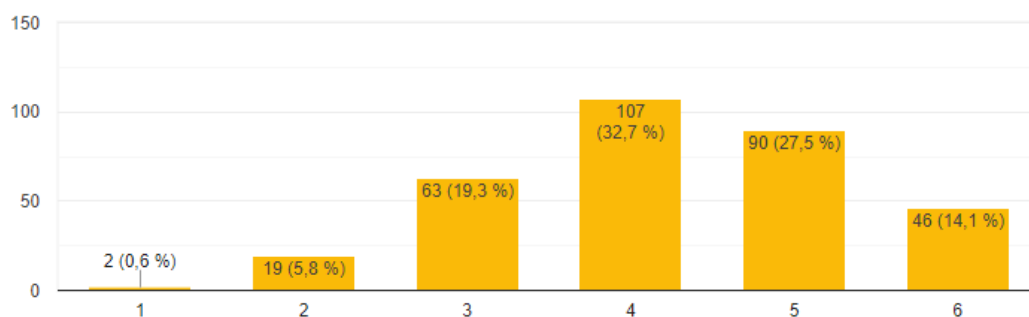
En cuanto a la aplicación de metodologías activas en las aulas de las escuelas rurales, se puede decir que existe una visión más optimista, siendo las cifras 4 y el 5 las más altas, con 107 y 90 encuestados, respectivamente.

Gráfico 2.5.

Porcentaje de respuestas de la población general sobre la implementación de metodologías activas en la escuela rural

¿En qué grado crees que se trabaja con metodologías activas en las aulas de las escuelas rurales?

327 respuestas



Fuente: Elaboración propia

Estas concepciones positivas residen en el pensamiento de la aparente ventaja de contar con menos alumnos y alumnas en el aula, pudiendo implantar estrategias innovadoras de enseñanza más dinámicas y personalizadas, hasta tal punto de llegar al pensamiento de que tienen más facilidad para llevarlas a cabo que en los centros urbanos.

Del mismo modo, otras personas hacen alusión al papel del profesorado, sobre todo del joven y novel, sosteniendo que la implantación de nuevas metodologías no depende tanto del tipo de escuela, sino de la disposición de los maestros para llevarlas a cabo, así como el entusiasmo que presenten en su labor, tal y como mantienen los siguientes entrevistados:

“Como todo, depende del espíritu innovador del profesorado, no de dónde desempeñe su función. Pero, indudablemente, es más fácil introducir metodologías innovadoras en la escuela rural porque ya partes de tener aulas multinivel en casi todos los centros.” (E. 246).

“En realidad hay más docentes con este tipo de metodologías que en muchos centros urbanos, son más jóvenes y tienen ilusión por formarse”. (E. 131).

En contrapartida, otras personas opinan que la introducción de metodologías en las aulas de la escuela rural va mejorando con el tiempo, pero que todavía falta mucho por emprender. Asimismo, debido a la variedad de alumnos y alumnas de distintos cursos presentes en una misma aula, se hace referencia a lo difícil que puede resultar la práctica de estas metodologías.

F. Aulas multigrado: ¿Buena técnica de enseñanza?

La percepción general de la población es que considera una buena técnica de enseñanza la impartida en las aulas multigrado, con una media de 174 respuestas positivas y 121 negativas. En el resto de respuestas no saben decantarse por si es un método efectivo o no, así como otras que destacan que depende directamente del centro en el que se lleve a cabo y otras condiciones como la familia, la involucración de los profesores, la ratio del aula y la diferencia de edades entre los alumnos y alumnas.

De tal forma, las opiniones que mantienen que esta metodología es beneficiosa, se basan sobre todo en que se brinda una atención personalizada y se fomenta el trabajo

cooperativo entre los niños de diferentes edades, a la par que se ayudan y aprenden mutuamente los unos de los otros, ya sean nuevos conocimientos o repasos:

“Sí, porque se tiene más en cuenta la diversidad, habiendo una atención más individualizada. Además, los pequeños pueden aprender de los mayores y viceversa.” (E. 320).

En contrapartida, las personas que piensan que no es una buena estrategia de enseñanza sostienen sobre todo que resulta una técnica poco igualitaria, puesto que cada alumno y alumna tiene una progresión determinada, además de recalcar en numerosas ocasiones la dificultad que supone para el profesor para atender a varios niveles y distintas necesidades al mismo tiempo, siendo un ejemplo de aportación la siguiente:

“No, porque en general cada persona tiene su propio ritmo de aprendizaje y ya es complicado llevar a alumnos de un mismo curso, por lo que el descontrol de niveles es notable y eso perjudica a los alumnos, muchos llegan más justo o menos preparados para el instituto. Además, su desarrollo académico se va a ver afectado. Todos deben tener una atención concreta en base a sus años y niveles.” (E. 256).

Por último, un notorio número de personas piensan que, pese a si resulta una estrategia didáctica eficaz o no, es la única disponible en estas escuelas debido al escaso número de niños y niñas matriculados. Asimismo, algunos entrevistados también han recalcado que es mejor esta opción que tener que viajar todos los días a una localidad, ya sea próxima o lejana.

G. Ventajas de la escuela rural.

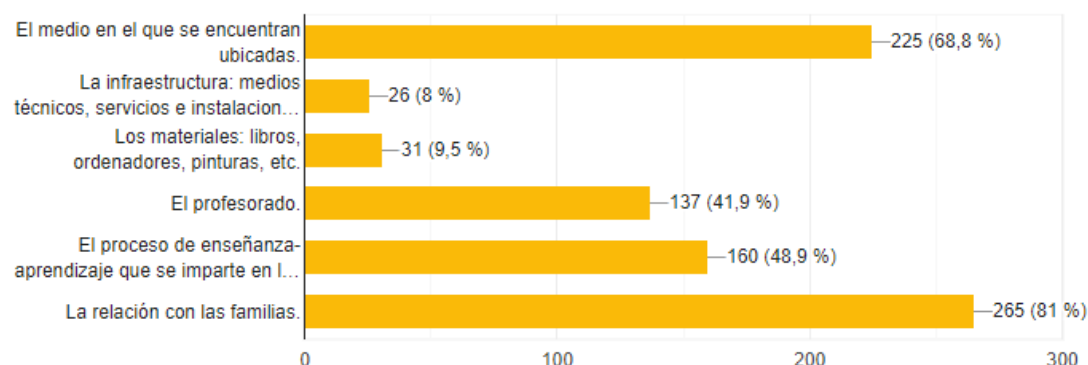
Atendiendo a las ventajas de la escuela rural, dos de las propuestas son claramente las sobresalientes, por lo que se puede decir que la percepción de la población general sitúa el medio en el que se encuentran ubicadas y la relación con las familias como los puntos fuertes de estos tipos de centro.

Gráfico 2.6.

Porcentaje de respuestas de la población general sobre las ventajas de la escuela rural

¿Cuáles crees que son las ventajas o los puntos fuertes de la escuela rural? Marca como máximo 3 opciones que consideres importantes.

327 respuestas



Fuente: Elaboración propia

De tal manera, algunas de las observaciones que han realizado los encuestados son, por una parte, que el entorno es más agradable y favorable para el alumnado, tanto para experiencias significativas como por conservar el lugar de residencia a la hora de ir al colegio. Y, por otra parte, al ser las escuelas más pequeñas, el contacto con las familias es más estrecho y afectivo que en los centros de grandes localidades:

“Al estar en sitios más rurales hay menos contaminación y los niños a la hora de jugar en el recreo o estar en la escuela no tiene un gran cambio de entorno, como si tuvieran que moverse a una ciudad desde un pueblo a otro colegio.” (E. 256).

“Al haber menos dotación de medios técnicos, se aprovecha el entorno, la naturaleza, la relación con la gente y con las familias, que se hacen más partícipes.” (E. 91).

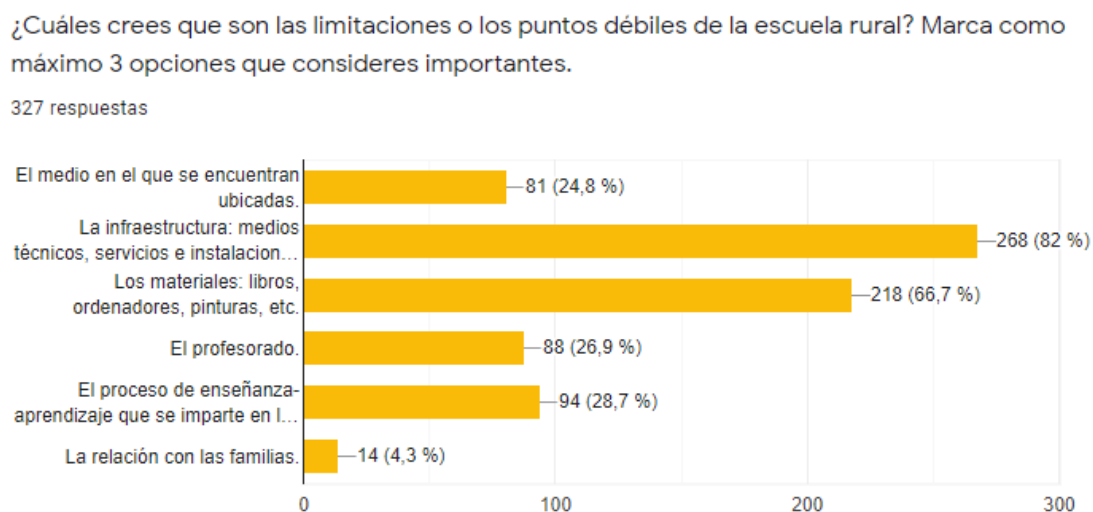
En tercer y cuarto lugar se colocan el proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesorado, respectivamente. Así, un número considerable de personas opinan que en las escuelas rurales se lleva a cabo una atención más personalizada en las aulas, lo que favorece la formación de cada niño y niña. También, otros encuestados sostienen que el trabajo e iniciativa de los maestros y maestras es importante para que estos modelos de escuela funcionen.

H. Limitaciones de la escuela rural.

En coherencia con el apartado anterior de puntos fuertes, donde las opciones de la infraestructura y los materiales han sido los menos contemplados, se puede declarar que la población general considera estas propuestas como las limitaciones más significativas de la escuela rural.

Gráfico 2.7.

Porcentaje de respuestas de la población general sobre las limitaciones de la escuela rural



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, es importante decir que la mayoría de las explicaciones aportadas por los encuestados se basan en que las circunstancias dependen de cada centro, pudiendo por ejemplo tener uno mejor infraestructura o diversidad de materiales que relación con las familias, así como todas las combinaciones que sean posibles.

Por otro lado, la mayoría de las observaciones se ciñen a lo expuesto anteriormente acerca de los materiales y la infraestructura en sus pertinentes preguntas, alegando que no se dota de muchos recursos y medios a los pueblos, ya que el presupuesto que se les ofrece es considerablemente reducido:

“A los pueblos se les dota de escasos medios, servicios, recursos materiales y dotación económica. Hay escasez de profesorado también porque no se potencia la escuela rural.”
(E. 63).

Apelando al resto de alternativas, se encuentran el proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesorado y el medio de una forma similar, donde algunas personas han hecho algún apunte de las mismas. Y, finalmente, se ubica la relación con las familias en último lugar, siendo un mínimo de personas las que han apostado por esta posibilidad.

En cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, las réplicas van encaminadas a la dificultad de atender a todos los alumnos y alumnas de una forma equitativa, al tratarse de grupos heterogéneos de diferentes niveles y edades.

Respecto al profesorado, las anotaciones radican, además de su escasez, en la negativa de querer desempeñar su actuación en las escuelas rurales y, si llegan a trabajar en ellas, se procura no permanecer más de un año, siendo esto un grave problema, puesto que no se le da una continuidad al alumnado.

Por último, el medio en el que se encuentran ubicadas, algunas respuestas giran en torno a los problemas de aislamiento y las comunicaciones, haciendo mención de nuevo a la mala calidad del Internet.

5.2. Comparación entre la percepción del medio rural y el urbano.

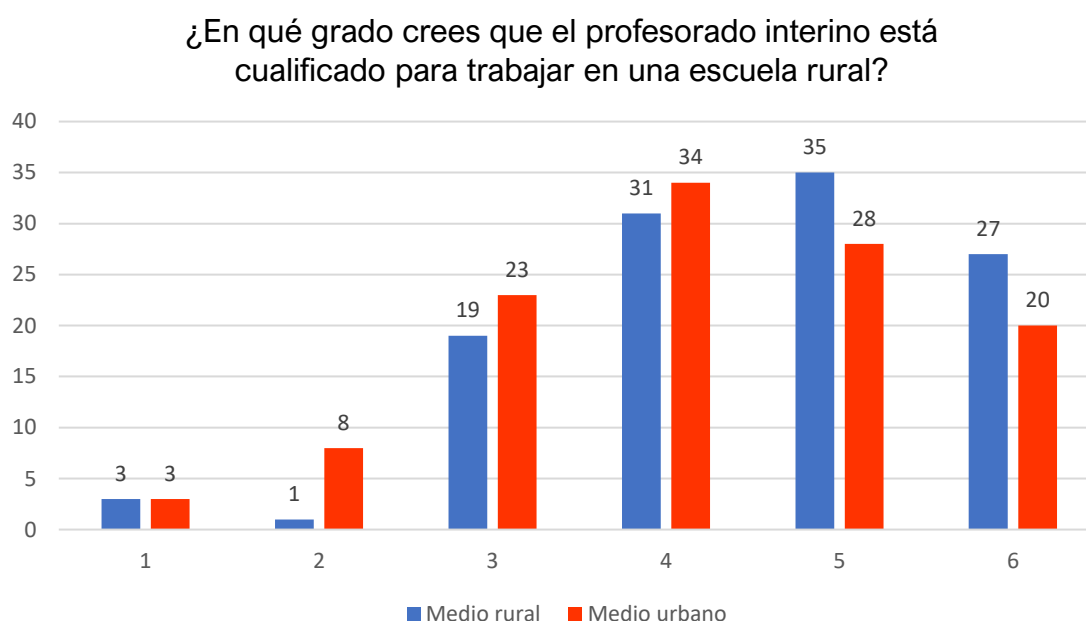
La comparativa entre la población del medio rural y el urbano se ha realizado en primera instancia mediante un muestreo aleatorio de 116 personas de las 211 registradas del ámbito urbano, con el propósito de equiparar los resultados, puesto que es el número de los encuestados del medio rural. En segundo lugar, se ha creado un gráfico por cada pregunta de la encuesta, reflejando en cada uno de ellos el número de personas que ha seleccionado cada número.

A. Formación del profesorado.

Así pues, respecto a la formación del profesorado interino, se puede decir que ambos grupos tienen una percepción bastante buena acerca de la misma, estando los niveles más altos en las cifras 4 y 5, seguidos del número 6 en tercer lugar.

Gráfico 3.1.

Porcentaje de respuestas de la población según ámbito de residencia acerca de la cualificación del profesorado para trabajar en la escuela rural



Fuente: Elaboración propia

De tal forma, las personas del medio rural piensan que está suficientemente formado, al igual que para trabajar en los medios urbanos, opinión que comparte la mayoría de personas del medio urbano. Asimismo, estos últimos también abogan por la experiencia que los maestros tengan.

En cambio, también hay personas que mantienen que el profesorado interino no está capacitado para trabajar en estas escuelas, sosteniendo que sólo van a las mismas para conseguir experiencia que poder incorporar a su currículum, queriendo después irse rápidamente de las mismas, tal y como comenta la siguiente entrevistada del medio rural:

“Los profesores interinos vienen al medio rural a dar clases para que no les reste en bolsa sin ningún tipo de intereses ni por los alumnos ni por la impartición de la clase.

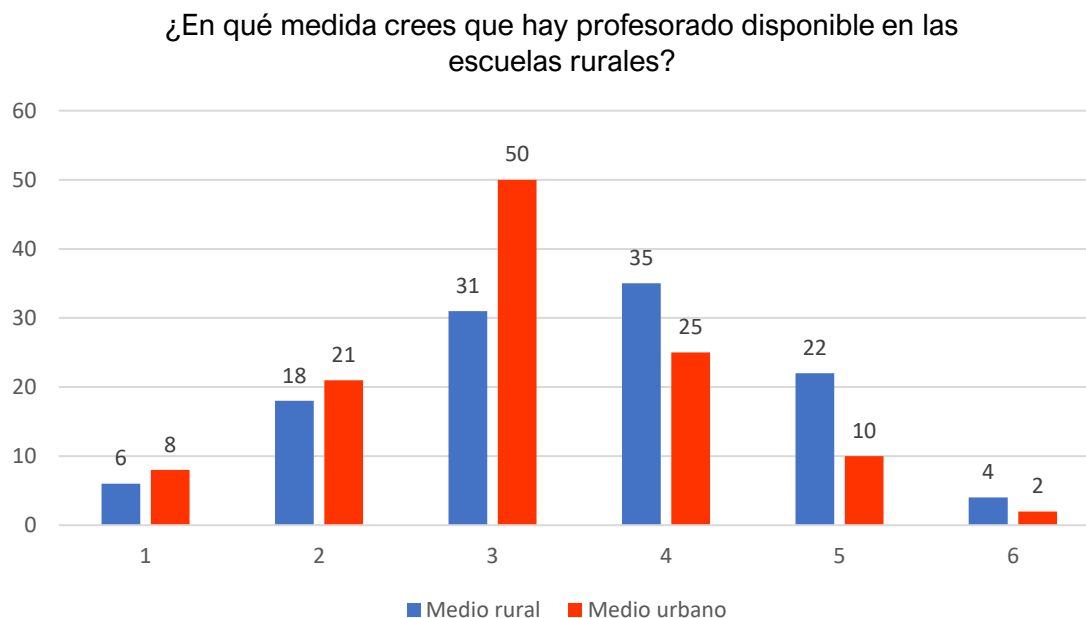
Generando a la gente joven que odien alguna asignatura que antes les gustaba. Además, estos profesores vienen, pasan el año y se van provocando que los estudiantes tengan cada año un profesor diferente, teniéndose que acostumbrar a él y a su forma de trabajo. [...] En mi opinión, los profesores deberían dar su 100% tanto en escuelas rurales como en ciudades.” (E. 232).

B. Disponibilidad del profesorado.

Atendiendo a la disponibilidad del profesorado en las escuelas rurales, se puede comprobar una notable diferencia entre la percepción del medio urbano y el rural, concibiendo las personas del ámbito urbano que existe una significativa escasez de profesorado, tal y como reflejan las 50 elecciones en el número 3.

Gráfico 3.2.

Porcentaje de respuestas de la población según ámbito de residencia sobre la disponibilidad del profesorado en la escuela rural



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, las personas del medio rural tienen una visión más equilibrada a lo largo de todo el gráfico, por lo que existen opiniones que mantienen la poca disponibilidad de los maestros y maestras, en contraste con otras que opinan que sí hay suficiente personal.

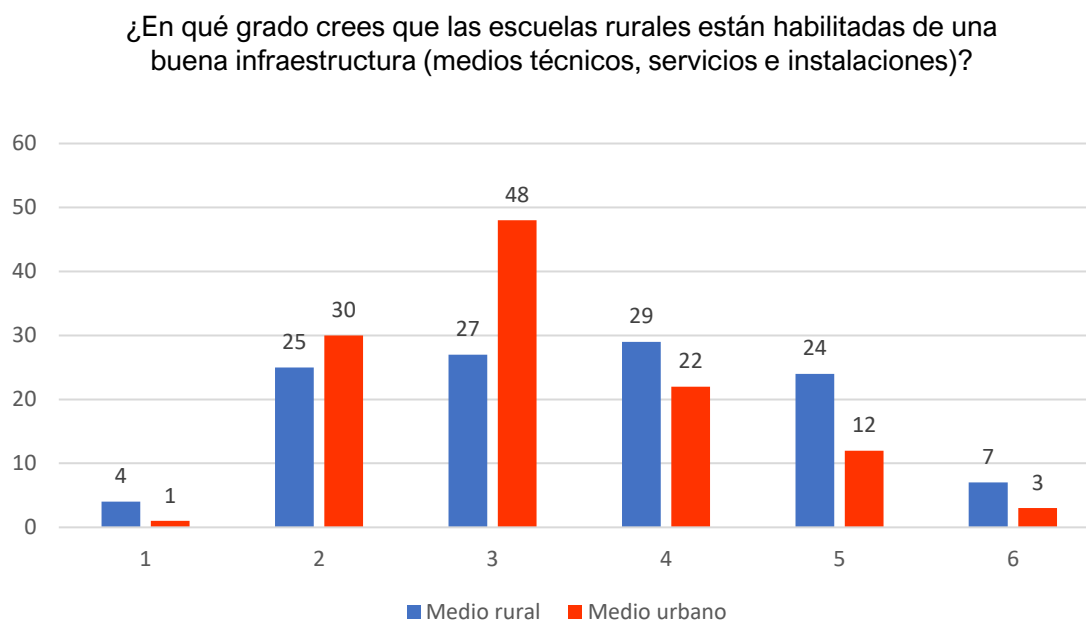
C. Disposición de una buena infraestructura.

En cuanto a la habilitación de una buena infraestructura, también se encuentra una disparidad considerable por parte de las personas del medio urbano, con 48 votos al número 3 y 30 al 2, en contraposición de las personas del mundo rural, donde las respuestas están repartidas entre las cifras del 2 al 5.

De este modo, los encuestados del medio urbano mantienen que a los pueblos se les otorga una escasa dotación económica, debiendo posibilitar de más presupuesto a estas escuelas para conseguir más medios y servicios.

Gráfico 3.3.

Porcentaje de respuestas de la población según ámbito de residencia sobre la habilitación de una buena infraestructura en la escuela rural



Fuente: Elaboración propia

Respecto a las opiniones de las personas del medio rural, algunas piensan que se ha mejorado mucho, además de estar bien habilitadas al tratarse la escuela una de las instituciones más importantes del pueblo, por lo que se trata de preservar debidamente.

Ahora bien, también se ha recogido un buen número de personas que sostienen que la infraestructura de la escuela rural suele dar más problemas que la del medio urbano, además de faltar servicios y algunos espacios para otras dinámicas, tal como comenta el siguiente encuestado:

“Afortunadamente hubo unos años que las escuelas rurales estuvieron muy bien consideradas y adquirieron una buena infraestructura. Ahora creo que hay algunas limitaciones como el buen acceso a Internet.” (E. 122).

D. Dotación de materiales.

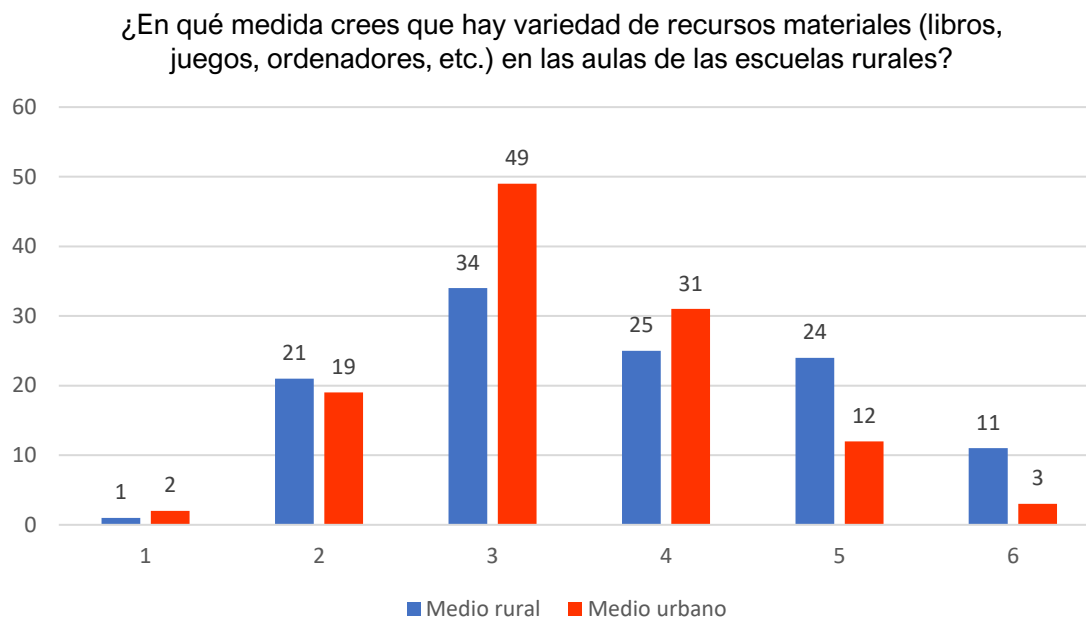
La variedad de recursos materiales también tiene una diferencia significativa en la perspectiva del medio urbano, siendo el número más seleccionado el 3 con 49 votos. De esta manera, las opiniones giran sobre todo, al igual que en el apartado anterior, en torno a la falta de presupuesto de las escuelas rurales.

Sin embargo, en este caso también hay bastantes personas de este ámbito de residencia que piensan que hay bastante dotación de materiales, siendo el número 5 el segundo más seleccionado, puesto que tal y como comenta un entrevistado:

“La zona rural da mucha importancia a la educación y hace más inversión por alumno.” (E. 189).

Gráfico 3.4.

Porcentaje de respuestas de la población según ámbito de residencia sobre la variedad de recursos materiales en la escuela rural



Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a la perspectiva del medio rural, al igual que en los apartados anteriores, las selecciones están repartidas de forma equilibrada entre las cifras del 2 al 5, exceptuando un ligero despunte en el número 3 con 34 personas. Esto se puede traducir en que estos encuestados piensan que a veces los materiales resultan escasos e incluso están deteriorados.

Sin embargo, los siguientes números más votados por este medio son el 4 y el 5, donde se mantiene que esta habilitación de materiales ha mejorado sustancialmente, a la par que depende mucho del lugar donde se encuentre ubicada la escuela y la predisposición de los profesores a traer materiales al aula. Por ejemplo, el siguiente encuestado refleja:

“Creo que depende mucho del centro, y la suerte que tengas o no. O lo bien que se sepa mover el centro para obtener recursos.” (E. 223).

También se hace una especial mención al acceso inmediato que estas escuelas tienen a los espacios al aire libre, siendo un recurso muy provechoso, tanto por la ausencia de contaminación como por las múltiples actividades y dinámicas que se pueden llevar a cabo en los mismos, tal y como mantiene el siguiente encuestado del medio rural:

“Sí que quiero valorar el entorno natural y la facilidad de acceso a él. Yo aprendí conocimiento del medio estando en pleno contacto con la naturaleza, visitábamos granjas

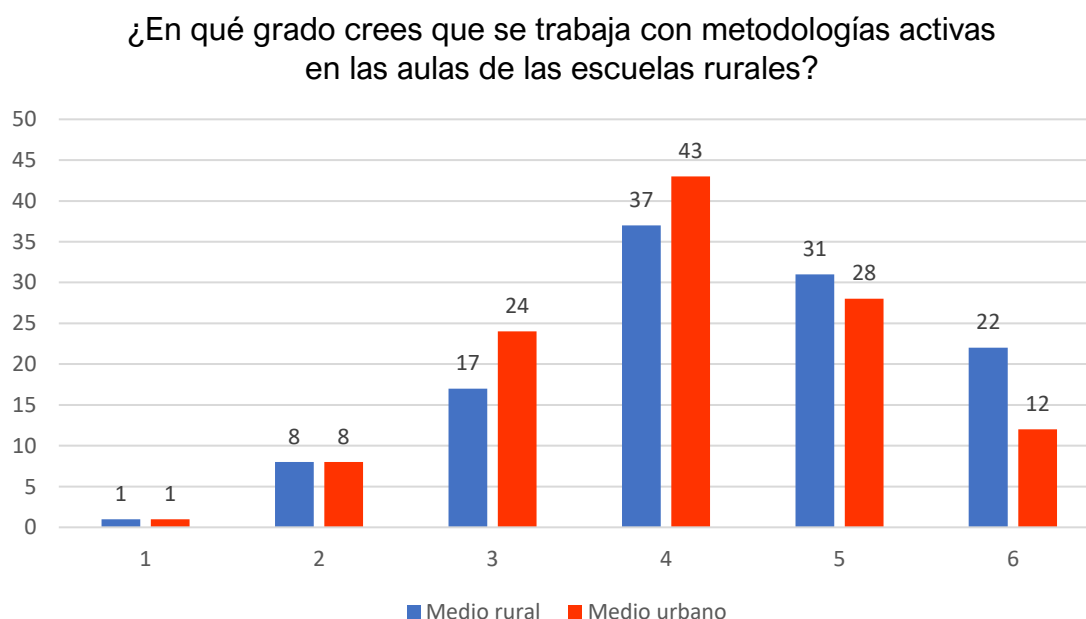
de cerdos, gallinas, vacas... En el pueblo aprenden matemáticas con los establecimientos locales, trabajan con el euro yendo a comprar el pan (como tarea de clase), entre otros.” (E. 73).

E. Aplicación de metodologías activas.

Para finalizar, la aplicación de las metodologías activas en las aulas de las escuelas rurales es la mejor valorada junto con la formación del profesorado, pudiendo ver una similitud en las percepciones del medio urbano y el rural, siendo los números más votados el 4 y el 5 por ambas agrupaciones.

Gráfico 3.5.

Comparativa de respuestas de la población según ámbito de residencia sobre la implementación de metodologías activas en la escuela rural



Fuente: Elaboración propia

Por ello, se mantiene la perspectiva general de que es más sencillo llevar a cabo estas metodologías en el medio rural, ya que la menor ratio de alumnos facilita la labor docente en el aula, pudiendo aplicar nuevas estrategias y técnicas.

Además, las personas en general de estos medios también mantienen la postura que se basa en el grado de involucración por parte de los profesores, ya que al fin y al cabo son ellos los que van a tener que poner en práctica estas metodologías, tal y como mantiene este entrevistado del ámbito rural:

“Creo que es muy fácil en el entorno rural dinamizar la educación. Pero son los profesores los que tienen que estar dispuestos. Por ejemplo ahora en el CRA Muniesa están muy por la labor con estos métodos.” (E. 73).

F. Comparativa de la perspectiva acerca de las aulas multigrado.

En cuanto a la percepción del medio rural conforme a las aulas multigrado, se puede decir que hay ligeramente más respuestas que consideran un buen tipo de enseñanza-aprendizaje el que se imparte en las aulas multigrado, sobre todo por el beneficio que puede suponer el aprender entre alumnos de diferentes edades.

No obstante, hay otras muchas opiniones que ven esta propuesta de formación como negativa, puesto que cada alumno tiene un ritmo de aprendizaje determinado, pudiendo provocar una notable lentitud en los aprendizajes.

También se apela a la dependencia del centro y sobre todo a la forma de implicarse que tenga el profesor, dejando estos aspectos bien claros en estos comentarios que reflejan la realidad de muchas escuelas, donde, por un lado:

“Yo fui enseñada de esa manera y no se me hizo lioso ni nada por el estilo, atiendes a lo tuyo y si cuando están explicando a los otros cursos ponías atención te enterabas de más cosas. En mi caso eran solo 2 cursos diferentes entonces o lo habías dado ya o te ibas fijando en cosas para el año siguiente y ya las ibas interiorizando. Tampoco eran muy diferentes unas cosas de otras entonces tampoco creo que nos perjudicara. Además al ser tan pocos en clase yo creo que nos permitía aprender más y estar más unidos eso sin duda. Por lo tanto, desde mi experiencia creo que sí es buena estrategia de enseñanza, también depende de la cantidad de niños y de cursos juntos.” (E. 161).

Y, por el otro lado:

“En mi opinión no, en mi caso se explicaba por turnos y cada uno iba a la mesa del profesor. (Tuve profesores que ni siquiera explicaban).” (E. 240).

En la perspectiva del medio urbano se ha registrado una notoria diferencia respecto al medio rural, puesto que la gran mayoría tiene una perspectiva más positiva acerca de este modo de enseñar, favoreciendo un aprendizaje más lúdico y cooperativo, además de recibir una atención más individualizada:

“Sí, mejora el aprendizaje individual de cada uno y lo maximiza según sus posibilidades.” (E. 187).

En contraposición, otras ideas van enfocadas a que no es el método de enseñanza más ideal, pero que no hay más remedio en estas escuelas aunque sea compleja. Además, se mantiene que no todos los alumnos recibirán la misma atención, así como que en función de la edad de cada niño, las necesidades educativas son distintas.

5.3. Concepciones según el rango de edad.

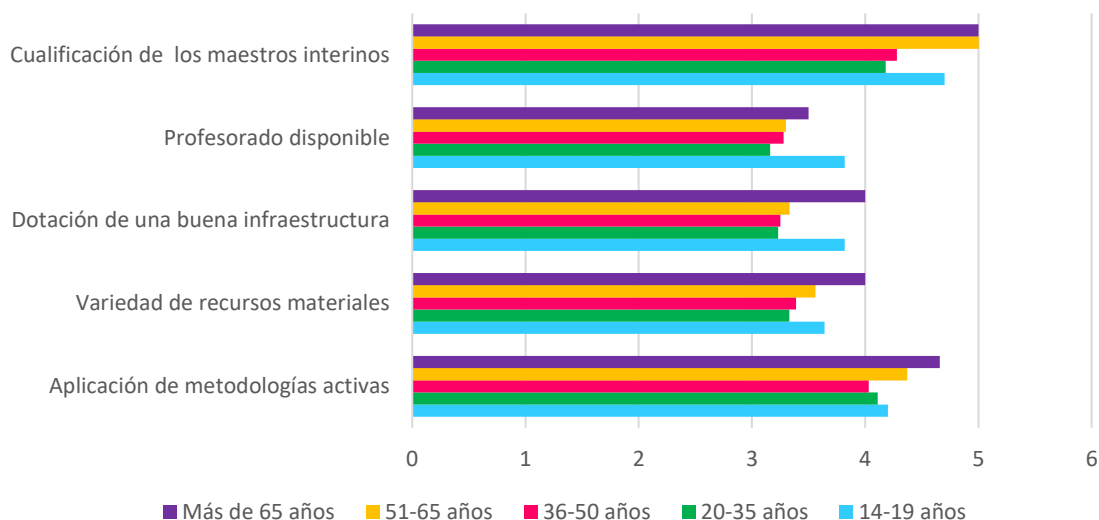
A. Comparativa de las selecciones numéricas.

La comparación de opiniones entre edades se ha llevado a cabo sacando la media de la suma de las elecciones numéricas (1-6) de cada apartado según el rango de años:

Gráfico 4.1.

Comparativa de las respuestas de los entrevistados acerca de la escuela rural por parámetros según el rango de edad

Comparativa de las percepciones de los entrevistados según el rango de edad



Fuente: Elaboración propia

Según el gráfico, se constata que los encuestados de más de 65 años y los de 14-19 años tienen una concepción general de la escuela rural más satisfactoria que el resto de edades, siendo el rango de 51-65 años el siguiente y, finalmente, los intervalos de 20-35 y de 36-50 años, los cuales también son más semejantes.

Centrando los sucesivos párrafos en cada rango de edad, tal y como he mencionado anteriormente, las personas de 14-19 años describen muy positivamente la escuela rural. Así, sitúan la cualificación de los maestros interinos como la sección más favorable, seguida del enfoque más positivo de todas las edades respecto al profesorado disponible, respaldando que se dan las mismas condiciones que en los centros de las ciudades. También piensan que hay una buena infraestructura, variedad de materiales y una aplicación de metodologías activas en el aula.

Respecto a los intervalos de 20-35 y 36-50 años, se observa la similitud de sus opiniones en todos los apartados, siendo ligeramente un poco más alto el porcentaje de las personas de 36-50 años, exceptuando la práctica de metodologías activas, donde el porcentaje de los entrevistados de 20-35 años sube moderadamente.

Siguiendo estas mismas edades, tanto el punto de la cualificación de los maestros interinos como la aplicación de metodologías activas son los mejor valorados, sosteniendo que existe una suficiente formación del profesorado y que se pueden llevar a

cabo estrategias activas más fácilmente. Por otra parte, en cuanto al resto de ítems, piensan que la infraestructura, los materiales y el profesorado son justos para llevar la práctica docente, pero que podrían mejorar considerablemente.

Por otro lado, se puede comprobar que las personas más mayores, véase el intervalo de 51-65 años y más de 65 años, tienen un punto de vista más positivo que el resto en cuanto a la cualificación de los maestros interinos, obteniendo un 5 de media en sus respuestas. Estos mantienen que este profesorado está muy bien formado, así como que tiene la preparación académica igual que los maestros titulares. Ahora bien, varias personas de la edad comprendida entre 51-65 años hacen referencia también a la importancia de aprobar la oposición para desempeñar mejor la función de docente.

En contraste, atendiendo a estas edades, la perspectiva que tienen del profesorado disponible es más pesimista, manteniendo que suele faltar personal y apoyos, además de subrayar en varias ocasiones que los docentes prefieren trabajar en las ciudades que en los pueblos.

Atendiendo a la dotación de una buena infraestructura y la variedad de materiales, las personas de más de 65 años tienen una idea más alentadora que las de 51-65 años, ya que creen que están bien posibilitadas, al contrario que éstas últimas, las cuales piensan que se podrían potenciar sustancialmente. Por último, respecto a la aplicación de metodologías activas, también son los rangos de edad más que han mostrado más optimismo que el resto, sosteniendo sobre todo que los profesores son jóvenes y tienen ganas de llevar a cabo nuevas técnicas de enseñanza.

B. Comparativa de la perspectiva acerca de las aulas multigrado.

La percepción de las personas de 14-19 años está repartida de forma equilibrada entre opiniones que están a favor de la enseñanza-aprendizaje de las aulas multigrado y las que piensan que no es una buena opción para llevar a cabo. Estas últimas se basan en ideas sobre la diferencia de niveles, sosteniendo que cada alumno y alumna debería estar agrupado según su edad en aulas diferentes.

En contraposición, las visiones positivas residen en el pensamiento de una atención más individualizada al haber menor ratio de alumnos y el enriquecimiento de compartir conocimientos entre alumnos más pequeños y mayores, como por ejemplo:

“Sí. En localidades donde escasean alumnos, ya que la población infantil es minoritaria, es una buena estrategia. De esta forma, se consigue agrupar a los pocos niños para formar una institución escolar en la que “escasean” los recursos. Además los niños comparten espacio con sus iguales y sus compañeros de diferentes edades, pudiendo así, generar una metodología adaptada al currículum de cada niño y a la vez un ambiente enriquecido y con bastante diversidad. Creo que también puede ayudar a los alumnos en la adquisición de roles y valores dentro del aula, compartiendo sus conocimientos/experiencias con el resto de compañeros.” (E. 281).

Por su parte, las personas de 20-35 años en general están más a favor de este modelo de enseñanza, puesto que se adapta a todas las edades de los alumnos y alumnas, favoreciendo también la socialización entre ellos y una continua retroalimentación de contenidos, tal y como mantiene el siguiente entrevistado:

“Considero que el refuerzo de los conceptos básicos puede ser óptimo y que los niños adquieren capacidades entre ellos al poder ayudarse unos a otros en distintos ritmos de aprendizaje, ya que pueden aprender enseñando a otros de niveles inferiores.” (E. 289).

Por el contrario, también se ha recontado un número considerable de visiones negativas en este mismo rango de edad, sobre todo con opiniones que sostienen que es muy complicado atender a cada ritmo de aprendizaje, y más si se trata del trabajo de un solo docente en el aula, teniendo que estar cada niño en su correspondiente curso académico, tal y como expone el siguiente encuestado:

“No, porque siempre se presta más atención a un rango que a otro. Se ralentiza el aprendizaje de rangos superiores o se acelera el aprendizaje de rangos inferiores.” (E. 12).

En cuanto a las personas de 36-50 años, también se recuenta un número parecido de respuestas tanto positivas como negativas acerca de esta enseñanza. Pero, en este rango de edad, muchas personas declaran que depende del centro o el profesorado, además de

que hay muchas opiniones que mantienen que es la única solución disponible para estas escuelas, independientemente de si es adecuada, como por ejemplo:

“Es lo que toca. Puede resultar positivo al principio pero conforme avanza la edad del alumnado o existen niños con necesidades especiales es más difícil.” (E. 23).

Respecto a la perspectiva del rango de 51-65, globalmente mantienen una buena postura acerca de este modelo de enseñanza, sobre todo por los beneficios que supone tener niños y niñas de diferentes edades, los cuales aprenden mutuamente unos de otros.

Sin embargo, muchas personas también han declarado que este tipo de instrucción tiene más inconvenientes que ventajas, manteniendo que cada alumno y alumna lleva su progresión y que es muy difícil atender a todos los ritmos por igual, teniendo que estar cada niño en el nivel que le corresponda, tal y como comenta el siguiente entrevistado:

“No creo que sea lo más adecuado. En cada edad debe haber un nivel, no todas las personas comprenden de igual forma y en el mismo tiempo. Si comparten, seguro que habrá quien avance mucho y rápido, pero otros al no tener los cimientos bien, pronto se les caerá la casa y por más reformas que le hagan no tendrán solución.” (E. 14).

Asimismo, un número notable de personas ha recalcado que puede resultar tanto ventajosa como infructuosa, puesto que para niños con capacidades similares es muy enriquecedora, pero si hay niños que presentan dificultades o necesidades educativas especiales, este método de enseñanza no es el más idóneo.

Finalmente, atendiendo a la percepción de las personas de más de 65 años, la mayoría opina que no es una buena estrategia de aprendizaje, sosteniendo que esta dificultaría la atención a todos por igual al ser de diferentes niveles, por lo que es mejor dividir a los niños y niñas por edades.

5.4. Perspectivas de los especialistas de educación según su ámbito de residencia.

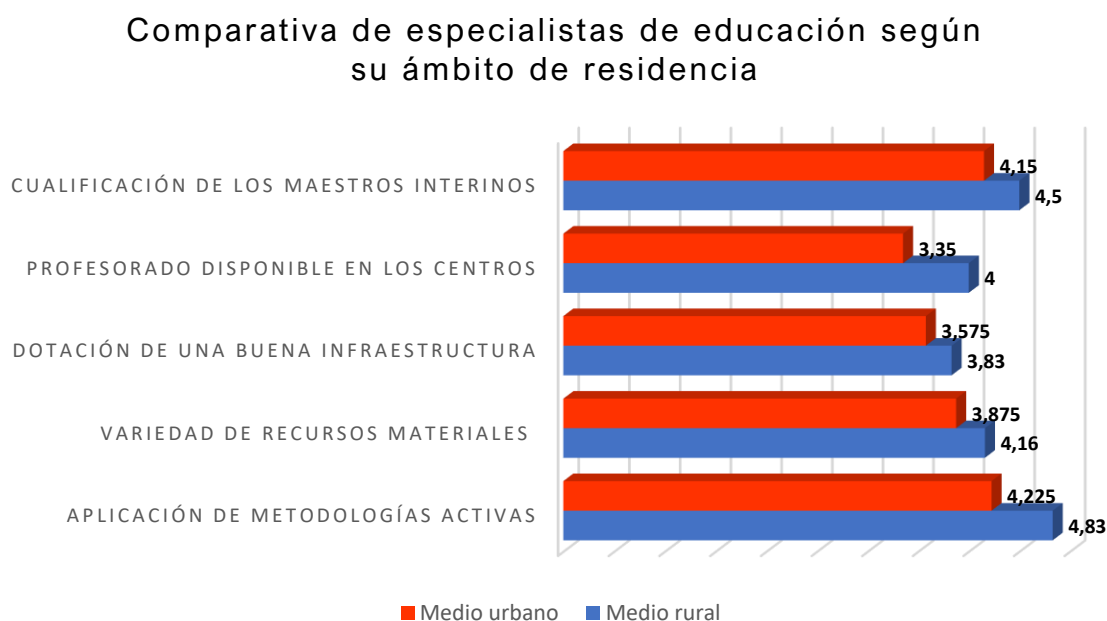
A. Comparativa de las selecciones numéricas.

El contraste de opiniones entre los especialistas de educación conforme el medio de residencia habitual se ha realizado de la misma forma que en la sección anterior, sacando

la media de la suma de las elecciones numéricas (1-6) de cada apartado, filtrando únicamente las condiciones mencionadas:

Gráfico 5.1.

Media comparativa de las respuestas acerca de la escuela rural por parámetros de los especialistas de educación entrevistados según su ámbito de residencia



Fuente: Elaboración propia

Según la gráfica, se puede declarar que los especialistas de educación del medio rural tienen un punto de vista más optimista que los del medio urbano, aunque no existe una gran disparidad entre ellos.

Respecto a la cualificación de los maestros interinos, destaca la opinión de los especializados tanto del medio rural como del urbano acerca de que la preparación específica recibida en la Universidad es escasa, pero las capacidades, voluntariedad e ilusión del profesorado lo compensan.

Sin embargo, los expertos de educación en el medio urbano también apelan a la dificultad que supone la interacción con este modelo de escuelas, tanto por la poca formación recibida para los mismos como por la inestabilidad en la permanencia del profesorado, justo como apunta los siguientes especialistas:

“Por experiencia propia, te ‘sueltan’ en un CRA, con edades de niños mezcladas... algo para lo cual no te han formado en profundidad.” (E. 263).

“El tiempo de permanencia en un centro rural es corto, no se pueden adaptar rápidamente y cuando lo consiguen los trasladan.” (E. 55).

Los especialistas del medio rural muestran una visión más positiva que los del medio urbano, dejando de lado estos aspectos para centrarse en el papel fundamental que ocupa la experiencia de los mismos, así como la oportunidad que supone trabajar en estas escuelas, tal y como mantiene una entrevistada:

“Por experiencia, yo empecé como interina en el ámbito rural, considero que es una oportunidad de autoformación muy enriquecedora. En la carrera no te orientan suficientemente en esta modalidad de enseñanza.” (E. 122).

En cuanto a la disponibilidad del profesorado, tanto los expertos en educación del medio rural como del medio urbano comentan que en los últimos años ha mejorado bastante, teniendo estos tipos de centros una plantilla adecuada. Aunque es cierto que se sigue insistiendo en que se puede mejorar, alegando que falta sobre todo profesorado de apoyo y especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL), así como un mejor planteamiento del horario de los maestros que saque más partido a sus horas.

La posibilitación de una buena infraestructura, tanto para los especialistas del medio urbano como del medio rural, se mantiene en el pensamiento de que es la básica para desempeñar la labor docente, y aunque se haya avanzado, faltan muchos recursos que actualizar como pueden ser los servicios técnicos y la conectividad, así como otros espacios para desdobles o desarrollar otras actividades, como pabellones o polideportivos.

Atendiendo a la variedad de recursos materiales, la perspectiva de los especializados de ambos ámbitos es que estas escuelas están bien dotadas de estos, además de que los docentes llevan consigo materiales y recursos innovadores que comparten con el resto de sus compañeros. También se hacen varias menciones a la ventaja que supone la cercanía del medio natural, siendo este un gran recurso, tal y como apunta esta especialista del medio urbano:

“Creo que por su localización, a veces cuentan con más posibilidades que una escuela urbana, especialmente de espacios al aire libre.” (E. 276).

Por último, la aplicación de metodologías activas es el apartado mejor valorado tanto por los especialistas del medio urbano como del rural. Así, la mayoría de los primeros sostienen que se pueden introducir perfectamente estas técnicas, incluso con mayor facilidad y más adecuadamente que en los centros urbanos. Del mismo modo, los especialistas del medio rural hablan de los beneficios que supone llevar a la práctica estos métodos, poniendo como ejemplo las palabras de los siguientes docentes del ámbito rural:

“Las aulas rurales son focos de innovación donde se ponen en práctica muchas estrategias de trabajo que implican la atención personalizada, el trabajo entre iguales e internivelar.” (E. 169).

“Normalmente, no se sigue un libro de texto y eso te permite ser más flexible con los tiempos y poder adaptarte a las necesidades de cada grupo. Además son grupos de alumnado más reducidos que permiten una mayor individualización del aprendizaje.” (E. 122).

B. Comparativa de la perspectiva acerca de las aulas multigrado.

Atendiendo a los especialistas de educación del medio rural, prácticamente todos son partidarios de que la técnica de enseñanza de las aulas multigrado es muy favorable y provechosa. Por un lado, mantienen que este tipo de agrupamientos facilitan la labor docente en cuanto a la organización, así como la comodidad de introducir nuevas metodologías de aprendizaje.

Por otro lado, también se declara que el aprendizaje cooperativo es la clave de estas escuelas, permitiendo que los alumnos se impliquen tanto en su aprendizaje como en el de los demás, además de que los alumnos de menor edad aprenden de los mayores y viceversa, ayudándose mutuamente, tal y como comentan los siguientes especializados:

“Por supuesto que es buena. Se pueden introducir múltiples metodologías: trabajo cooperativo, apoyo entre iguales, tutorías entre iguales, etc.” (E. 246).

“Sí. Es una buena manera de dar sentido al trabajo y de implicar al alumnado en aprendizaje y en el de los demás. El trabajo por proyectos es una buena opción.” (E. 169).

En contraste, algunos de los especialistas de educación del medio urbano también están de acuerdo en que se trata de una estrategia enriquecedora, pero muchos otros muestran una percepción más negativa, alegando que es difícil llevarla a cabo debido a la diversidad del alumnado. Asimismo, bastantes comentarios mantienen que puede resultar beneficiosa sólo si se dan las circunstancias oportunas y si se lleva a cabo de manera correcta, con un buen profesorado que esté dispuesto y motivado para desempeñar esta labor, como por ejemplo:

“Puede ser buena si se dan las condiciones (número de alumnos, conocimientos metodológicos del profesor etc.). Puede ser enriquecedora y respeta los ritmos de cada uno. Cuando los alumnos son del mismo nivel tampoco tienen las mismas necesidades y ritmos de aprendizaje.” (E. 38).

Por otra parte, muchos argumentan que independientemente de si resulta buena o no, es la única forma que tienen de dar clase en estas escuelas, tal y como apuntan los siguientes comentarios:

“No hay alumnado suficiente para hacerlo de otra forma si queremos que permanezcan en los pueblos”. (E. 286).

“No es ni buena ni mala, es la única opción disponible. A veces se le saca partido, mayores ayudan a pequeños etc. Pero en aulas muy complicadas con muchos niveles y ACNEAES hay que hacer malabares y al final el docente se quema y los alumnos no siempre están suficientemente atendidos.” (E. 166).

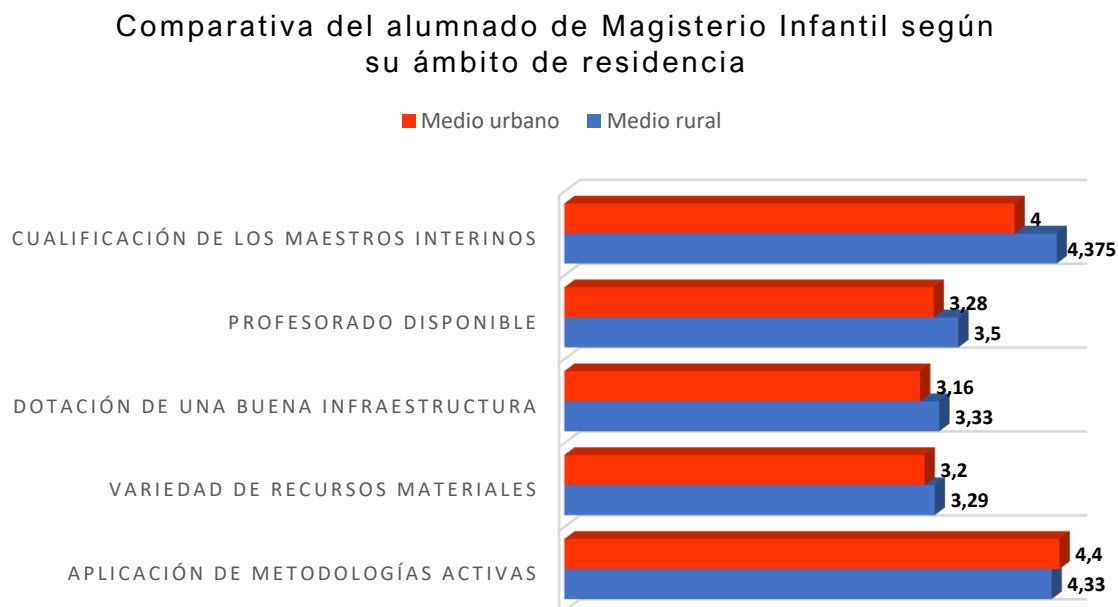
5.5. Perspectivas del alumnado de Magisterio Infantil según su ámbito de residencia.

A. Comparativa de las selecciones numéricas.

La comparación de percepciones entre el alumnado de Magisterio en Educación Infantil según su medio de residencia habitual se ha efectuado de la misma forma que en los apartados anteriores, sacando la media de la suma de las elecciones numéricas (1-6) de cada ítem, filtrando únicamente las condiciones mencionadas:

Gráfico 6.1.

Media comparativa de las respuestas acerca de la escuela rural por parámetros del alumnado de Magisterio Infantil entrevistados según su ámbito de residencia



Fuente: Elaboración propia

Conforme se observa en el gráfico, se puede afirmar que el alumnado de Magisterio en Educación Infantil del ámbito urbano tiene una perspectiva muy similar a la del medio rural, aunque también se puede ver que globalmente los indicadores de estos últimos son ligeramente más altos que los que viven en localidades y ciudades más grandes.

De tal forma, en cuanto la formación del profesorado interino, los alumnos y alumnas del medio rural piensan que está bien preparado para trabajar en las escuelas rurales, quedando reflejado como la media más alta por su parte. En cambio, aunque la mayoría de los del medio urbano también tengan esta visión, hay algunos que mantienen que la instrucción para trabajar en estas escuelas no es suficiente, atendiendo a los siguientes comentarios:

“En general creo que no nos forman para tener los conocimientos que requiere la escuela rural, por lo que al ser interino vas improvisando según las necesidades del centro en el que te toque.” (E. 67).

“En el grado te ofrecen formación para atender a los diferentes rangos de edad por separado, pero no para enseñar a alumnado de diferentes edades de forma simultánea.” (E. 276).

Respecto a la disponibilidad de los maestros, se encuentran perspectivas equivalentes entre los alumnos y alumnas de un medio con el otro, pensando que el profesorado que está en las escuelas rurales es el necesario para impartir clase, ya sea de una materia u otra, pero que no hay personal extraordinario para atender otros requerimientos, como por ejemplo:

“No hay abundancia de profesores, pero eso no quita para que se toquen de igual modo otras asignaturas impartidas generalmente por profesores específicos como música por ejemplo.” (E. 60).

Atendiendo a la posibilitación de una buena infraestructura, también se ubican respuestas similares, concluyendo ambos grupos en que se debería mejorar en todos los aspectos, sobre todo en la renovación e innovación de mobiliario, como pueden ser portátiles, tablets o pizarras digitales interactivas (PDI).

Respecto a la variedad de materiales, tanto el alumnado del medio rural como el del medio urbano opinan que se tienen los básicos para dar clase, pero que en general son escasos y antiguos. No obstante, también se hace hincapié en el papel del profesorado en esta cuestión, puesto que dependerá del grado de implicación del mismo para incorporar al aula de nuevos materiales.

Finalmente, la aplicación de metodologías activas en las aulas de las escuelas rurales es el apartado mejor valorado por ambas partes del alumnado, expresando que se fomentan debido a la llegada de profesores jóvenes, así como por el medio en el que se sitúan y el tipo de agrupamiento existente en las mismas, tal y como comenta el siguiente alumno del medio rural:

“Creo que la escuela rural tanto por el entorno como por el número de alumnado da pie a realizar cosas muchos más activas y vive cuales, si se realiza o no ya depende del profesorado.” (E. 60).

B. Comparativa de la perspectiva acerca de las aulas multigrado.

En cuanto a la percepción de los alumnos y alumnas del medio urbano, la gran mayoría defiende esta metodología de enseñanza-aprendizaje, argumentando sobre todo que los más pequeños pueden nutrirse de los conocimientos de los más mayores y viceversa, así como fomentar estrategias pedagógicas activas y valores positivos. Aunque también hay muchas opiniones que reflejan tanto puntos positivos como negativos, recalcando las diferencias de niveles, como por ejemplo:

“Se favorece la inclusión, tolerancia, empatía, compañerismo, aunque tiene algunos déficits a nivel académico que se ven reflejados en el instituto.” (E. 171).

“En parte sí porque de esta forma los más pequeños pueden ser ayudados por los alumnos más mayores, favoreciendo así la enseñanza alumno-alumno, pero es mucho más difícil de trabajar, hay que tener muchos factores en cuenta y se pierde un poco esa interacción y crecimiento entre iguales (de la misma edad).” (E. 306).

Atendiendo a la perspectiva del alumnado del medio rural, se han recogido más disparidades en las opiniones, aunque el mayor número de personas también piensa que es una buena estrategia de aprendizaje que incrementa la interacción y la cooperación, como por ejemplo:

“Sí, porque puede haber retroalimentación, y mucho compañerismo, ayudándose los mayores a los más pequeños, adelantándose a los aprendizajes (por ejemplo aprender antes a sumar porque lo están viviendo de sus compañeros, y de ese modo tener menos problemas a la hora de aprenderlo), y estableciendo unas relaciones mucho más fuertes independientemente de la edad, lo que da lugar a jugar también juntos, aprender valores...” (E. 60).

Sin embargo, otros alumnos sostienen que este tipo de enseñanza resulta compleja, además de recalcar en muchas observaciones que cada niño y niña tiene un determinado ritmo de aprendizaje, debiendo actuar de una forma u otra, tal y como apunta este estudiante:

“Bajo mi punto de vista, no es una buena estrategia, ya que aunque se intenta atender el ritmo de aprendizaje de cada uno, no creo que pueda darse al 100% como sucedería en un aula con niños de la misma edad.” (E. 224).

6. Conclusiones y valoración personal.

Desde el concepto de imaginario social que se viene trabajando, se puede decir que existen ideas tanto positivas y alentadoras hacia la escuela rural aragonesa como más negativistas y adversas. Esto invita a una profunda reflexión sobre si lo que piensa uno mismo o incluso lo que se mantiene aparentemente aceptado en la sociedad acerca de estos centros, es lo realmente verdadero o dista totalmente de la realidad.

En primera instancia, apelando tanto al análisis general como a las comparativas que se han llevado a la práctica de la percepción de la escuela rural en Aragón, se puede afirmar que la hipótesis presentada que sostenía que la población piensa que estas escuelas cuentan aparentemente con menos recursos que los centros urbanos no es concluyente.

Los resultados del presente estudio han demostrado que la perspectiva global de la población aragonesa es que la escuela rural no está dotada de menos recursos que los centros de las ciudades, sino que tiene los suficientes para desempeñar una enseñanza básica, aunque siempre cabe una mejoría.

De tal forma, se puede declarar que en todas las clasificaciones realizadas de la población destaca significativamente una mejor perspectiva acerca de la formación del profesorado interino y la aplicación de metodologías activas. Por una parte, se sostiene que los docentes están igual de bien capacitados para desempeñar su función en este entorno que en el urbano. Además, se hace especial hincapié en el profesorado joven, siendo el perfil mayoritario en esta escuela, atribuyéndole cualidades muy positivas para el trabajo: ilusionados, innovadores y competentes.

Por otra parte, un número importante de personas sustenta que al haber menos ratio de alumnado en las escuelas rurales, hay más oportunidades de implementar metodologías activas en el aula. Asimismo, la gran mayoría de la población asocia de forma inmediata la implementación de metodologías activas también al profesorado novel, asegurando que al ser personal joven y recién formado con ganas de emprender su camino profesional, llevan a la práctica estrategias más innovadoras y motivacionales.

En contraposición, la habilitación de una buena infraestructura y materiales variados, así como la disponibilidad del profesorado tienen unos valores más bajos, manteniendo que se cuenta con los primordiales, no habiendo mucha abundancia. Se apunta que las

instalaciones y los recursos podrían mejorar considerablemente, responsabilizando directamente al Ayuntamiento de ello.

En cuanto al profesorado, la mayoría de la población piensa que ocupan el puesto en estos centros porque no tienen otra posibilidad, trasladándose rápidamente a la ciudad cuando se les presenta la oportunidad. Por consiguiente, se mantiene que se suele disponer del personal justo, sin tener otros docentes que atiendan necesidades específicas.

Respecto al apartado de la selección de las fortalezas y limitaciones más reseñables de la escuela rural, la población general subraya marcadamente que los puntos fuertes son el medio donde se encuentran ubicadas y la relación con las familias. En cuanto al medio, se destaca la idea de todas las ventajas que posee, como son el contacto con la naturaleza, los lazos que se forjan con los habitantes del pueblo y con el mismo lugar.

En esta misma línea, se asegura que el contacto con las familias es mucho más estrecho, con una comunicación más cariñosa y fluida, a la par que existe una implicación más alta en la actividad educativa.

En contraste, se considera notablemente que la dotación de una buena infraestructura y la cantidad de recursos materiales de los que se dispone son los puntos débiles de las mismas, siendo los motivos los comentados anteriormente.

En referencia a la metodología de las aulas multigrado, se puede declarar que la mayoría de las personas entrevistadas consideran muy provechoso el aprendizaje con alumnado de mayor y menor edad en una misma aula, puesto que ambos se enriquecen de los conocimientos del resto, además de que se pueden ayudar entre ellos, forjando lazos afectivos fuertes.

Aunque es cierto que se han recabado diversas opiniones, la gran mayoría siempre desembocaba en las mismas conclusiones, ya sean para destacar fortalezas o debilidades, por lo que se puede apelar así al imaginario social, al haber esquemas mentales compartidos en general por la sociedad, independientemente de lo que es en verdad cierto y lo que no lo es.

En esta misma línea, cabe destacar que la gran mayoría de la población ha comparado continuamente la escuela rural con la escuela urbana, a pesar de que en las preguntas realizadas no se menciona en ninguna ocasión los centros de enseñanza de este ámbito.

Por otra parte, otra cuestión a recalcar por los entrevistados es la gran importancia que cobran las condiciones en las que se ve envuelto el centro rural. De este modo, se ha registrado que dependiendo de la ubicación del mismo y su presupuesto, así como en mayor medida la implicación del profesorado y la diversidad del alumnado, se desempeña una actividad educativa satisfactoria y competente en mayor o menor medida.

De esta manera, la mayor parte de las personas mantienen que si la dedicación del profesorado es alta y la ratio del alumnado es menor, la enseñanza será mejor. Por el contrario, también se sostiene que si se encuentra un involucramiento bajo por parte de la docencia y el número del alumnado es mayor, la calidad del aprendizaje será menos deseable.

Este proyecto ha supuesto un gran enriquecimiento, tanto a nivel académico como personal, puesto que al principio se creó una prospectiva muy determinada acerca de los resultados de la encuesta, desmantelando en cierta medida el imaginario fundado y llegando a la sorpresa en alguna ocasión con las respuestas de los encuestados.

En un futuro, sería muy constructivo y significativo poder constatar si la percepción de la población general de Aragón acerca de la realidad de la escuela rural realmente es la que existe en nuestra sociedad. Sin embargo, para ello sería preciso un estudio exhaustivo tanto de investigaciones como de recogidas de información y experiencias por todos los pueblos y localidades de la Comunidad Autónoma. Esto resultaría complicado porque además de ser un trabajo importante, los centros de educación están en continuo cambio y más los de las zonas rurales.

De todos modos, se pueden plantear otros proyectos, intervenciones o recursos varios que hagan más visible a la escuela rural, porque hoy en día se encuentran dificultades para ubicar escritos actuales que registren la actividad de estos centros que no sean trabajos de fin de carrera.

Para concluir, sería deseable dejar de concebir la enseñanza impartida en los centros urbanos como la hegemónica en la sociedad, ya que, por el momento, lo único que podemos afirmar con total seguridad es que la educación ha de ser inclusiva, personalizada, motivadora y comprometida con la transmisión de valores positivos.

Por ello, el propósito idílico que se puede proponer es la llegada de un día no muy lejano, en el que no se tenga que comparar a la escuela rural nunca más con los centros urbanos,

puesto que en sí misma ya tiene un valor por el hecho de existir, el cual no se debe contrastar con el resto por el simple hecho de ser más numerosos.

7. Bibliografía.

- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 26, 41-52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Agudo, N. (2020). *La escuela rural, ¿realmente le damos el valor que tiene?* (Tesis de pregrado). Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, Huesca.
- Aliaga, M. G. (2007). La contemplación del mundo en la sociedad contemporánea en base a la construcción de imaginarios sociales. *Tonos Digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, 14. Recuperado de: <https://www.um.es/tonosdigital/>
- Baeza, M. A. (1995) *Teoría fenomenológica de los Imaginarios Sociales*. Chile: UDEC.
- Berlanga, S. (2014). Evolución, características y perspectivas de la escuela rural. De Villar Palasí a Wert Ortega. *Fórum Aragón*, 11, 10-16. Recuperado de: dialnet.unirioja.es
- Bernal, J. L., (4 y 5 de Junio de 2004). Luces y sombras en la escuela rural. Jornadas de debate “Los Colegios Rurales Agrupados” llevadas a cabo en CCOO, Madrid, España.
- Boix, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Cisspraxis.
- Boix, R. y Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43. Disponible en: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3100>
- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_19.pdf
- Bustos, A. (2010). Aproximación a las aulas de escuela rural: heterogeneidad y aprendizaje en los grupos multigrado. *Revista de Educación*, 352, 353-378. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3224166>

- Cabello, M. J. (2011). Somos educadores, de ciudad ¿no? Pero ¿sabemos que también existe la escuela rural? *Pedagogía Magna*, 9, 102-110. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/277796>
- Cabrera, D. H. (2014). *Imaginario social, comunicación e identidad colectiva*, [en línea]. Facultad de Comunicación de la Universidad de Navarra. Disponible en: <https://www.researchgate.net/>
- Carretero, E. (2010). *El orden social en la posmodernidad. Ideología e imaginario social*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: TusQuests Editores.
- Civera, A. y Costa, A. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 9-45. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.20199>
- Cortés, S. (2020). *La diversidad en el ámbito rural. Características de los centros rurales de Aragón*. (Tesis de pregrado). Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza, Huesca.
- Cristiano, J. L. (2012). Lo imaginario como hipótesis sociológica: entre la revolución y el reencantamiento del mundo. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 99-113. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3827806>
- Declaración de 2003 [Consejo Escolar aragonés]. Sobre la escuela rural en Aragón. 24 de febrero de 2003.
- Decreto 83 de 2018 [con fuerza de ley]. Por el que se crea el Observatorio de la Escuela Rural en Aragón, y se regula su organización y funcionamiento. 8 de mayo de 2018. D.O. No. 94.
- Díaz, J. (2019). Ventajas inclusivas de la escuela rural. *Publicaciones didácticas*, 104, 170-173. Recuperado de: <https://core.ac.uk/>
- Domingo, V. (2013). *Origen y evolución del modelo CRA. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.

- Durkheim, É. (1982). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Madrid: Akal.
- Estrada, M. M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 25(2), 43-62. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27039624003>
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(5), 1-10.
<https://doi.org/10.35362/rie5551566>
- García, F.J., Delgado, M. y Pozuelos, F.J. (2017). Atender a la diversidad en escuelas unitarias. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 123-139. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6935521>
- Gonzalo, L. (2014). *Recursos utilizados para la atención a la diversidad en los Colegios Rurales Agrupados*. (Tesis de pregrado). Escuela Universitaria de Educación de Soria, Valladolid.
- Hamodi, C. y Aragués, S. (2014). La escuela rural: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos. *Palobra*, 14, 46-61. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/>
- Jiménez, J. (1987). La Escuela Rural: entre el olvido y la esperanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 151, 8-11. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/204720>
- Lamuela, F. (2019). Reflexiones desde un Centro Rural de Innovación Educativa (CRIE). *Fórum Aragón*, 26, 87-90. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/525132>
- Ley 14 de 1970. General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa. 6 de agosto de 1970. D.O. No. 187.
- Ley Orgánica 8 de 1985. Reguladora del Derecho a la Educación. 4 de julio de 1985. D.O. No. 159.
- Libro Blanco de 1989 [Ministerio de Educación y Ciencia]. Para la Reforma Educativa. Mayo de 1989.

- López, A. O. (2000). Los diversos significados inferenciales de las representaciones del imaginario social. *Interdisciplinaria*, 17(1), 39-59. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18011327003>
- Pérez, S. (2017). Situando los imaginarios sociales: aproximación y propuestas. *Imagonautas. Revista Interdisciplinaria sobre Imaginarios Sociales*, 9, 1-22. Disponible en: <https://imagonautas.webs.uvigo.gal/index.php/imagonautas/article/view/83>
- Pintos, J. L. (2014). Algunas precisiones sobre el concepto de imaginarios sociales. *Revista Latina de Sociología*, 4, 1-11. Recuperado de: https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/14482/RLS_2014_4_art_1.pdf?sequence=1
- Ponce de León, A., Bravo, E. y Torroba, T. (2000). Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. *Revista de Educación: Contextos educativos*, 3, 315-347. Disponible en: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/428>
- Quílez, M. y Vázquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/>
- Real Decreto 1174 de 1983 [con fuerza de ley]. Sobre Educación Compensatoria. 27 de abril de 1983. D.O. No. 112.
- Real Decreto 2731 de 1986 [con fuerza de ley]. Sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. 24 de diciembre de 1986. D.O. No. 8.
- Recio, M. (27 de Septiembre de 2018). Jornadas “La escuela rural en el siglo XXI” La escuela rural. Indicadores. En CCOO, llevadas a cabo en Salamanca, España.
- Resolución de 2009 [Ministerio de medio ambiente, y medio rural y marino]. Por la que se somete la versión preliminar del Programa de Desarrollo Rural Sostenible 2010-2014 y su Informe de Sostenibilidad Ambiental a un período de información pública.

- Santos, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 71-91. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129006>
- Vázquez, R. (2008). Las Escuelas Rurales: Un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *REIFOP*, 11(1), 53-58. Disponible en:
<https://www.researchgate.net/publications>
- Védrine, H. (1990). *Les grandes conceptions de l'imaginaire, De Platon à Sartre et Lacan*. París: Le Livre de Poche.
- Vigo, B., Abós, P., Bernal, J. L., Bueno, C., Julve, C., Ramo, R. y Soriano, J. (2009). Memoria de investigación “La atención a la diversidad en los núcleos rurales dispersos de la Comunidad Autónoma de Aragón”. Convocatoria CEDDAR 2006.